مجلة جامعة الملك سعود، م ١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٦٠٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٧هـ (٢٠٠٦م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م٢، م، كم، سم٣، مل، مجم، كجم، ق، ٪... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

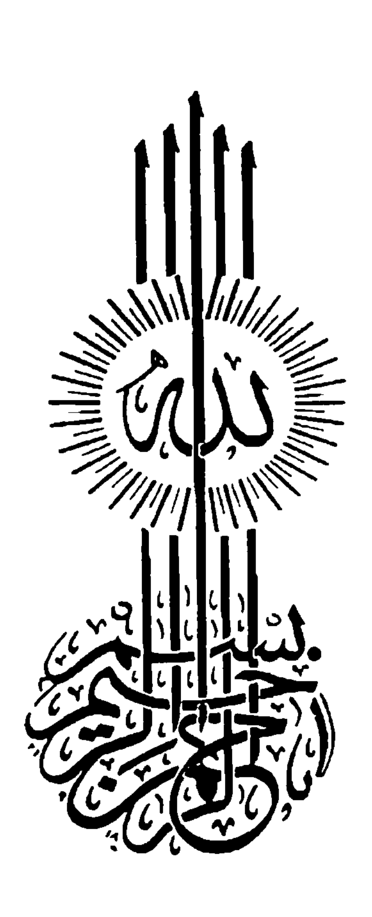
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٦٠٨ بالعربية؛ الرياض (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م)

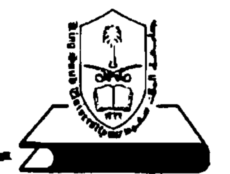
مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٧ هـ

(٢٠٠٦م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٧هـ

المحتويات

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١- ٤٨ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

الوطنية وتعدد الثقافات في الفكر الإسلامي

أحمد بن عبدالعزيز الحليبي

كلية التربية بالأحساء، جامعة الملك فيصل،

الأحساء، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٩/١١/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٧/٤/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. هل يمكن أن تتعدد الثقافات مع الانتماء إلى وطن واحد ؟ أو بصيغة أخرى: هل يمكن أن يوجد وطن واحد يتعايش على أرضه بوئام ذوو ثقافات متعددة ؟

يحاول هذا البحث أن يجيب عن هذا السؤال من وجهة نظر الفكر الإسلامي متبعاً في ذلك منهج القرآن الكريم في رد ما تنازع فيه المختلفون إلى الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم ابتغاء الحق، ومتعاملاً مع هذا الموضوع بشمولية وواقعية وحكمة تنسجم مع عناية الإسلام بوحدة الأمة وتآلف قلوب أفرادها واجتماع كلمتهم، وتحذيره من أن يكون التنازع ـ ومنه التنازع الثقافي ـ سبباً في حصول العداوة والفرقة بينهم.

وقد تناول البحث القضايا التالية: معنى الوطن، مفهوم الوطنية في الفكر الإسلامي، الوطنية والثقافة، وظيفة الثقافة الإسلامية في بناء هوية الوطن الثقافية، الهوية الثقافية وتعدد الثقافات، الثقافة الإسلامية وتعدد الثقافات، تعدد الثقافات داخل الوطن الإسلامي، الثقافة الوطنية والعولمة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد..

تشهد الساحة الثقافية في البلاد الإسلامية اليوم تداخلات فكرية وصراعات مذهبية، وتتعرض لتطورات سياسية واجتماعية، وفي ظل هذه التداخلات المعقدة والتطورات المتلاحقة يطرح السؤال الآتي:

هل يمكن أن تتعدد الثقافات مع الانتماء إلى وطن واحد ؟ أو بصيغة أخرى: هل يمكن أن يوجد وطن واحد يتعايش على أرضه بوئام ذوو ثقافات متعددة ؟.

لهذا السؤال أرضية يقف عليها، والإجابة عليه متأثرة باتجاهات فكرية وعقائدية مختلفة . أما الأرضية فهي واقع المجتمعات الإسلامية الذي تجمعه ثقافة إسلامية عامة، وتفرقه ثقافات متعددة ذات صفة خاصة، وأما الاتجاهات الفكرية والعقائدية فتتنازع الإجابة، وتؤثر عليها تأثيراً ظاهراً.

يحاول هذا البحث أن يجيب عن هذا السؤال من وجهة نظر الفكر الإسلامي متبعا في ذلك منهج القرآن الكريم في رد ما تنازع فيه المختلفون إلى الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم ابتغاء الحق، كما قال تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلاً ﴾ [النساء، الآية ٥٩]. ومتعاملاً مع هذا الموضوع بشمولية وواقعية وحكمة تنسجم مع عناية الإسلام بوحدة الأمة وتآلف قلوب أفرادها واجتماع كلمتهم، وتحذيره من أن يكون التنازع ـ ومنه التنازع الثقافي ـ سبباً في حصول العداوة والفرقة بينهم.

إن موضوع: (الوطنية وتعدد الثقافات) يتصف بالحيوية والإشكالية معاً بحيث مهما درس لا يمكن أن ينتهي عند رؤية يجمع عليها؛ نظرا لما للناحية المنهجية والعقدية

والثقافية والتربوية من تأثير في قبول التعددية الثقافية ورفضها ؛ بل غاية ما يمكن قوله : أنه موضوع جدير بالاهتمام والعناية ، يحتاج إلى مزيد من الدراسة توضح جوانبه ، وتعالج إشكالياته المتشعبة.

معنى الوطن؟

الوطن في اللغة هو : المنزل الذي يقيم فيه الإنسان ، ويتخذه محلاً وسكناً له[١ ، ج ٦ص ٤٨٦٨]، وقد سماه القرآن الكريم الدار والديار في قوله تعالى: (فَكَذَّبُوهُ فَأَخَذَتْهُمُ ٱلرَّجْفَةُ فَأَصْبَحُواْ فِي دَارِهِمْ جَٰثِمِينَ ﴿٣٧﴾) [العنكبوت ، الآية ٣٧] وقوله تعالى: ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِي ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ .... ﴾ [الممتحنة ، الآية ٨] وسمته السنة : الوطن والدار في حديث : (هي وطني وداري)[٢ ، ج ٣ ص ١٧٧]

والموطن : هو مكان مولد الإنسان ومأهله ومنشأه الذي فطر على حب القرار فيه[٣ ، ج ٣ ص ١٢٥٢] والحنين إليه.

والمواطنة لها معنيان :

الأول : معنى فطري غريزي نابع من حب الإنسان لوطنه وشعوره بالانتماء إليه ، وحنينه إليه نتيجة لإلف المكان وتذكر مرابع الصبا ومآرب الشباب ، كما قال الشاعر ابن الرومي :

وحبب أوطان الرجــال إليهمُ ... مآرب قضاها الشباب هنالكا

إذا ذكروا أوطانــهم ذكّرتــهمُ ... عهود الصبا فيها فحنوا لذلكا

وهو حب وانتماء غريزيان يشترك فيهما الإنسان والحيوان والطائر على حد سواء.

المعنى الآخر: معنى فكري مذهبي؛ هو أعمق من أن تكون المواطنة مجرد نزعة شعورية، وميلاً فطرياً طبيعياً إلى المكان الذي ولد فيه الإنسان، ونشأ على أرضه؛ إذ حولت المذهبية الفلسفية المواطنة إلى نزعة فكرية مذهبية، لها مبادئها العامة، وطقوسها السلوكية، تُزرع في نفوس الناس، ويُنشأ عليها ناشئة المجتمع، وتُحاكِم مواقف أتباعها عليها، ويُنظر إلى الآخرين من خلالها [٤ ، ص ١٧٢]

تاريخ الوطنية في الفكر الإنساني

الوطنية من المفاهيم الحديثة التي فرضت نفسها على خريطة الفكر الإنساني؛ وإن كانت ذات جذور عميقة في التاريخ ؛ فهي بهذه الصفة الفلسفية عرفت في المجتمعات القديمة، ومن أشهر صورها وطنية اليونان التي كانت تقسم المجتمع إلى أحرار وعبيد، وتمايز بينهم في الحقوق والواجبات، ثم وطنية الإمبراطورية الرومانية التي كانت تنظر إلى الشعوب الأخرى المنضوية إليها بصفتهم عبيدا تابعين للوطن الأم، فلا تقبل من هؤلاء الأتباع الانصهار في بوتقته والاندماج به، وظهرت هذه النزعة من جديد مقترنة بقوميات محلية في أوروبا بعد الثورة الفرنسية لتحل محل النزعة الدينية المسيحية تدريجياً، وأصبحت من معطيات القرن التاسع عشر الميلادي الموجهة لكل نظم الدولة نحو خدمة هذه النزعة المذهبية [٥ ، ص ٤٧]

لقد استطاعت هذه النزعة أن تقسم أوروبا إلى إمارات شعبية متصارعة، كل إمارة تكرس النظرة الوطنية للأشياء والآخرين، وتعمل على تحويل القيم العامة إلى قيم وطنية خاصة، مما أدى إلى تدهور العلاقات بين هذه الدول، وتأجيج الحروب بينها لسنوات طويلة، وتوريث الخراب والدمار للأجيال كما قال الفيلسوف البريطاني برتراند رسل Bertrand Russel في الوطنيين الألمان: (يخيل إليهم أن مصالح ألمانيا هي وحدها

المصالح الجديرة بالاعتبار دون أن ينازعهم في ذلك منازع، وليس من شأنهم هم ـ مادام همهم هو هذه المصالح ـ أن يفكروا فيما يصيب الأمم الأخرى من أضرار، ولا فيما تجره هذه السياسة من تخريب للمدن، ودمار للأهالي، ولا ما يلحق بالحضارة من تلف لا يمكن إصلاحه) وكلامه هنا عن ألمانيا النازية التي تبنت نزعة الوطنية، ومقولة: إن ألمانيا وحدها القادرة على قيادة العالم [٥ ، ص ٥٠]، وما إن وضعت الحروب التي تأججت بين دول أوروبا أوزارها إلا وظهر التنافس من جديد بينها على استعمار الأمم الأخرى، وبعد انحسار موجة الاستعمار أدركت هذه الدول الآثار الوخيمة للوطنيات المتعصبة ؛ فبدأت بالانسلاخ منها، والتقارب فيما بينها في مشاريع عرفت بمشاريع الوحدة الأوربية [٤ ، ص ١٧٣ـ١٧٥]

وفي العالم الإسلامي وجد المعجبون بالثقافة الغربية في نزعة الوطنية التي راجت في أوروبا فكرة تجمع الناس في كل قطر من أقطار المسلمين حول المطالبة بحقوقهم، ودعوة إلى الحرية تخلصهم من الظلم الذي عانوا منه، وعملت الدول الاستعمارية على إعلاء شأن هذه الفكرة عن طريق إثارة الخلافات البائدة بين الشعوب الإسلامية، والنعرات القومية، والتركيز على الملامح الطبيعية التي يختلف فيها كل قطر عن الآخر، وخلق روح الإقليمية المحلية[٦ ، ص ٣٦٧]ـ بغرض تمزيق المجتمعات الإسلامية، وفصلها عن بعض للحيلولة دون وحدتها في كيان واحد وفكر واحد وتطلعات مشتركة، فقد جاء في تقرير وزير المستعمرات البريطاني (أورم سبي غز) لرئيس حكومته بتاريخ ٩ يناير عام ١٩٣٨م: (إن الحرب علمتنا أن الوحدة الإسلامية هي الخطر الأعظم الذي ينبغي على الإمبراطورية أن تحذره وتحاربه، وليس الإمبراطورية وحدها ؛ بل فرنسا أيضاً، ولفرحتنا فقد ذهبت الخلافة، وأتمنى أن تكون إلى غير رجعة. إن سياستنا تهدف دائما إلى منع الوحدة الإسلامية، والتضامن الإسلامي، وينبغي أن تكون كذلك...)[٧ ، ص ١٢]

ثم تطورت هذه الفكرة في البلاد الإسلامية على أيدي المتأثرين بالثقافة الأوربية الذين حولوا الوطنية إلى قومية، وهاجموا الرابطة الدينية، واعتبروها خطراً يهدد وحدة الأقطار الإسلامية، ويفرق كلمتها، ويهدم تعاطفها، ويضعف تكتلها[٨، ج ١ ص ٧٨].

وعلى الرغم من غتامة تاريخ الوطنية بمعناها المذهبي وما أدت إليه من صراع اكتوت بلهيب ناره الشعوب - فإن المعنى الفطري للوطنية يظل المعنى الحاضر في نفس الإنسان الذي لا يغيب عن مشاعره لحظة من اللحظات، ويستولي على كل أحاسيسه وآماله ومشاعره.

الوطنية في الفكر الإسلامي

إذا كان الاتجاه المذهبي عمل على ربط معنى الوطنية بالأرض والوطن فإن الإسلام لا يتنكر لفطرة حب الوطن، ولا يعده مناقضا له، فقد صدق مصطفى كامل وهو من الوطنيين المصريين في قوله: (قد يظن بعض الناس أن الدين ينافي الوطنية، أو أن الدعوة إلى الدين ليست من الوطنية في شيء، ولكني أرى أن الدين والوطنية توأمان متلازمان، وأن الرجل الذي يتمكن الدين من فؤاده يحب وطنه حباً صادقاً) [٨، ج ١ ص ٨٢]، ذلك أن الإسلام نظر إليه على أنه ميل فطري راسخ في النفس، فنماه، ولم يقيده بمضامين أي نزعة من النزعات ذات المنحى العنصري، بل ربط بينه وبين الدين، وعمل على إدماج البشرية بعضهم ببعض دون تمييز على أساس الحدود الجغرافية ؛ فمد بذلك مفهوم الوطن على امتداد العقيدة، ووسع مفهوم الوطنية لتكون انتماءً فطرياً إلى الأرض، وموالاة دينية لعقيدة الإسلام ومبادئه وقيمه.

إن انسجام الدين والوطنية وامتزاجهما معاً، بحيث تكون الوطنية متشربة للإسلام، ويكون الوطن داراً له ــ هو الذي جعل للوطنية هذا المعنى الواسع الذي

يتجاوز الحدود الإقليمية والمعنى المحصور في الأرض ليرقى به من الأرض والموقع الجغرافي إلى القيمة والمكانة والحرمة ، ويقرنه بالمبادئ والقيم التي يؤمن بها من يقيم على هذا الوطن، لقد أظهر الرسول صلى الله عليه وسلم هذا المعنى في خطابه لمكة، وهو مهاجر منها: (ما أطيبك من بلد، وأحبك إلي، ولولا أن قومي أخرجوني منك ما سكنت غيرك) [٩، ج ٥ ص ٧٢٣] إن هذا المعنى يجلي موقف الفطرة في محبته صلى الله عليه وسلم لبلده مكة معللاً هجرته منه رغم تعلقه به ومحبته له ـ بإخراج كفار قريش له ومنعهم إياه من إقامة مبادئ الإسلام فيه .

وإذا كان الرسول صلى الله عليه وسلم قد ضحى بالبقاء في وطنه في سبيل مبادئه وقيمه التي حال بينه وبينها كفار قريش حينما ساوموه عليها ـ فإن ذلك كان في حال من التخيير بين المضي في الدعوة إلى الإسلام مع الهجرة عن الوطن، أو التخلي عنها مع البقاء في الوطن، و حال من التضاد بين إعطاء الأولوية للإسلام، أو التنعم بالسكنى في الوطن والعيش بين الأهل والعشيرة؛ لذا قدم الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه رضي الله عنهم في حدث الهجرة الدين على غيره؛ وقد أكد القرآن الكريم استحقاق الدين هذه الأولوية في قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَٰنُكُمْ وَأَزْوَٰجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَٰلٌ ٱقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَٰرَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَٰكِنُ تَرْضَوْنَهَآ أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَادٍ فِى سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْفَٰسِقِينَ ﴾ [التوبة، الآية ٢٤]

ولا يعني بحال أن الإسلام يغير انتماء الناس إلى أرضهم وشعوبهم وقبائلهم؛ فإن هذا أمر مادي حسي واقع لا سبيل إلى تغييره، فالذي يولد في بلد ينسب إليه، ولا ينكر عليه محبته له؛ فإن بلالاً رضي الله عنه الذي هاجر إلى المدينة مضحياً بكل شيءٍ في

سبيل عقيدته هو الذي كان يهتف في دار الهجرة بالحنين إلى بلده مكة في أبيات تمتلئ رقة، وتقطر حلاوة، ينشد رضي الله عنه، فيقول:

وهل أردن يوماً مياه مجنت وهل يبدون لي شامة وطفيل

وسمع رسول الله صلى الله عليه وسلم وصف مكة من: (أصيل) فجرى دمعه حنيناً إليها، وقال: (يا أصيل دع القلوب تقر)[١٠ ، ج ١ ص ٨٤]، لقد أقر الإسلام هذا الانتماء، ولم ير حب الوطن منافياً للإيمان، ولا ملازماً لـه، فقد دل قولـه تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ ٱقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ أَوِ ٱخْرُجُواْ مِن دِيَٰرِكُم مَّا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِّنْهُمْ ۖ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُواْ مَا يُوعَظُونَ بِهِۦ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا ﴾ [النساء الآية ٦٦] ، دلت هذه الآية على حب هؤلاء لوطنهم مع عدم تلبسهم للإيمان [١١ ، ج ١ ص ٤١٤]، كما أن الإسلام لم يجعل الأرض ولا الدم ولا اللغة ولا المصالح الصلة الأولى التي تجمع الناس، ولم يقدمها على صلة العقيدة الصحيحة[١٢ ، ص ٥٨٦] ؛ فإذا اتسقت دوائر الانتماء في فكر الإنسان، وتكاملت الحياة في ممارستها، ولم تكن متعارضة مع الانتماء إلى العقيدة فلن يكون هناك تناقض في الفكر، ولن يكون هناك مانع من العمل بكل دوائر الانتماء الفطري للإنسان ؛ إن الأمر في علاقة الانتماء إلى الإسلام بالانتماء إلى الوطن ليتعدى حدود نفي التناقض إلى دائرة الامتزاج والترابط والاعتراف بما هو فطري ؛ فالإسلام دين لا تتأتى إقامته إلا في وطن ومكان وجغرافيا، وهذا الواقع والمكان والجغرافيا لن يكون دار إسلام إلا إذا أصبح الانتماء إليه بعداً من أبعاد الانتماء الإسلامي العام، ومن هنا تأتي ضرورة الوطن لإقامة الدين[١٣ ، ص ٣٥] كما قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَمَرُواْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَنَهَوْاْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۗ وَلِلَّهِ عَٰقِبَةُ ٱلْأُمُورِ ﴾ [الحج، الآية ١٤١]،

ويتقرر حق المسلم فطرياً ودينياً في أن يعلن محبته لوطنه، وانتماءه إليه، وتفضيله على غيره في السكنى والإقامة به، وحب الخير له ونصرته دون عصبية تقطع آصرة أخوة الدين، أو تشغل عن الاهتمام بباقي أجزاء الوطن الإسلامي (فوطن المسلم ليس له حدود جغرافية ؛ فهو يمتد مع امتداد العقيدة) [١٤ ، ص ١٤١]، وانتشارها في بقاع الأرض ؛ إذ لا تعارض بين حب الوطن والانتماء إلى الأمة الإسلامية، فبوسع الإنسان أن يحب وطنه، ويحب إخوانه المسلمين في الأقطار الأخرى، فكما أن حب الوطن لا يناقض حب الأسرة ؛ بل يكون متمماً لها، كذلك حب الوطن لا يناقض حب المسلمين أينما كانوا بل يكون متمماً له[١٥ ، ص ٣١] أيضاً.

كما أن الإسلام جعل الوطنية حقاً من حقوق الشعوب، والمحافظة عليه حياة لها بين الأمم، فلا معنى لحياة أمة وهي تفقد حق استقلالها في أرضها وبلادها، وتعيش تحت هيمنة عدوها وحكمه ؛ فتلك أمة ميتة وإن كانت في حكم الأحياء، يقول الأستاذ محمد عبده في هذا المعنى: (تلك سنة الله تعالى في الأمم التي تجبن فلا تدفع العادين عليها، وحياة الأمم وموتها في عرف الناس جميعهم معروف ؛ فمعنى موت أولئك القوم هو أن العدو نكل بهم فأفنى قوتهم، وأزال استقلال أمتهم حتى صارت لا تعد أمة، بأن تفرق شملها، وذهبت جامعتها، فكل ما بقي من أفراده خاضعين للغالبين ضائعين فيهم، مدعمين في غمارهم، لا وجود لهم في أنفسهم، وإنما وجودهم تابع لوجود غيرهم، ومعنى حياتهم عودة الاستقلال إليهم. إن الجبن عن مدافعة الأعداء وتسليم الديار بالهزيمة والفرار هو الموت المحفوف بالخزي والعار، وإن الحياة العزيزة الطيبة هي الحياة الملّية المحفوظة من عدوان المعتدين، والقتال في سبيل الله أعم من القتال لأجل الدين ؛ لأنه يشمل أيضاً الدفاع عن الحوزة إذا هم الطامع المهاجم باغتصاب بلادنا والتمتع بخيرات أرضنا، أو أراد العدو الباغي إذلالنا والعدوان على استقلالنا، ولو لم يكن ذلك

لأجل فتنتنا عن ديننا، فالقتال لحماية الحقيقة كالقتال لحماية الحق، كله جهاد في سبيل الله.. ولقد اتفق الفقهاء على أن العدو إذا دخل دار الإسلام يكون قتاله فرض عين على كل المسلمين)، [١٦، ج ٤، ص ٦٩٥ ـ ٦٩٧].

الوطنية في المملكة العربية السعودية

تمثل الوطنية في المملكة العربية السعودية المعنى المنسجم مع الفطرة والإسلام؛ إذ يعني مفهوم الانتماء إلى المملكة العربية السعودية معاني وقيماً عظيمة، تتمثل في:

١- الموقع الذي اختاره الله تعالى ليكون مهبط الوحي، ومعقل الإسلام، وقلعته العتيدة، وحصنه المنيع، ومخزن قيمه الحضارية وأصالته الفكرية، ومأوى أفئدة المسلمين، ومقصدهم في صلاتهم وأداء نسكهم، وجعل أرضه مسكناً خالصاً لإقامة المسلمين وحدهم إلى قيام الساعة، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ أَعۡلَمُ حَيۡثُ يَجۡعَلُ رِسَالَتَهُۥ ﴾ [الأنعام، ١٢٤]، وقال صلى الله عليه وسلم : (لأخرجن اليهود والنصارى من جزيرة العرب حتى لا أدع إلا مسلماً) [١٧، ج ٣ ،ص ١٣٨٨]، أي لا يدع كتابياً يقيم فيها إقامة دائمة ؛ بحيث لا يمكن فهم هذا الموقع إلا أنه أرض الإسلام والمسلمين.

٢- الإسلام الذي جعل الله هذه الجزيرة داراً له، ومأرزاً لأتباعه، يقيمون على أرضه شعائره، ويحتكمون في أمورهم إلى شرعه، ويعملون بما ينطوي عليه من مبادئ وقيم وتشريعات، وقد ختم الله به الدين، ونسخ به الرسالات السابقة، فلم يقبل غيره دينا، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَبۡتَغِ غَيۡرَ ٱلۡإِسۡلَٰمِ دِينٗا فَلَن يُقۡبَلَ مِنۡهُ وَهُوَ فِي ٱلۡأٓخِرَةِ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ ﴾ [آل عمران، الآية ٨٥]، فنالت هذه الجزيرة به مكانتها، وتميزت به شخصيتها، واستشعر أهلها به واجبهم، وارتبطوا به في مناهج حياتهم.

هذا المعنى تجسد في المملكة العربية السعودية ؛ إذ تمتزج به هذه الدولة ومنذ تأسيسها بالدين واقعاً ومسؤولية، ولا غرابة؛ فهي من حيث الواقع الدولة المؤتمنة على الحرمين الشريفين، والراعية لحجاج بيت الله الحرام وزوار مسجد الرسول صلى الله عليه وسلم، والعاملة على نشر الإسلام من خلال مؤسسات الدعوة إلى الله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والمقيمة لأحكام الشريعة والمنفذة لحدود الله تعالى من خلال المحاكم الشرعية ذات السلطة المستقلة التي لا سلطة عليها غير سلطان الشريعة، وهي الملتزمة في جميع المجالات بالإسلام، نصت المادة الأولى للنظام الأساسي للحكم فيها على أن (المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولغتها هي اللغة العربية)، وقد مارست الدولة هذه الوظيفة في أدوارها الثلاثة منذ تأسيسها على يدي الإمامين محمد بن سعود ومحمد بن عبد الوهاب، فهي نتاج دعوة إصلاحية عم خيرها أرجاء الجزيرة العربية، وتفيأ ظلالها جميع أبنائها، وقطفوا ثمرتها وحدة، وأمناً، ومعتقداً صافياً، ورخاء واسعاً، وعلماً منتشراً.

إن مفهوم المواطنة يعني الالتزام بمعنى الانتماء إلى هذا الوطن المملكة العربية السعودية الذي يقتضي حماية أرضه، والنهوض برسالته التي هي رسالة الإسلام، والجهاد في سبيل الحفاظ على حرماته ومقدساته، والذب عن منجزاته الحضارية بشقيها المعنوية والمادية.

إننا في الوقت الحاضر وأكثر مما مضى بحاجة ملحة إلى تعميق هذا المفهوم في عقول الناشئة ؛ بعد أن تسللت بعض الأفكار والآراء الغريبة على بيئة هذا الوطن المسلم، وفوجئ أبناؤه بالأحداث الدامية التي استهدفت المواطنين الآمنين والمقيمين المستأمنين، ولعل من أفضل الوسائل التي تعمق هذا المفهوم ما يلي :

١- مناهج التعليم التي يمكن أن تؤصل معنى الوطن، وتبرز مكانته في العالم وفي العالم الإسلامي بصفة خاصة، وتتحدث عن خصائصه وواجباته، ومواقفه الحميدة من القضايا الإسلامية كقضية فلسطين والبوسنة والهرسك، ودور المؤسسات الخيرية في إغاثة المنكوبين والمعوزين في العالم الإسلامي، ودعمه للمؤسسات الإسلامية العالمية كمنظمة المؤتمر الإسلامي ورابطة العالم الإسلامي والبنك الإسلامي.

٢- الإعلام من صحافة وتلفاز وإذاعة الذي يمكن استثماره في إظهار الصورة الحقيقية للمملكة العربية السعودية، ودورها الرائد في المحافظة على قيم الإسلام ومبادئه، والدفاع عن قضايا المسلمين في المحافل الدولية، وتسخيرها في ترسيخ هوية هذه البلاد في نفوس أبنائه من خلال الحوار الهادف، والبرنامج الملامس لمشكلات الناس وأحوالهم الاجتماعية، وفي التصدي للأفكار الوافدة المنافية للعقيدة الصحيحة والشريعة السمحة، وفي معالجة حالات الانحراف والغلو التي قد تظهر في المجتمع تأثراً بمجتمعات مجاورة.

الوطنية والثقافة

برزت الوطنية منذ انطلاقتها في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي مقترنة بالقيم الليبرالية أو الحرية الفردية والديمقراطية، وتعتبر فرنسا أنصع مثال على هذا التلازم في أوروبا الحديثة؛ إذ تبنى الفرنسيون الوطنيون فكرة الدفاع عن ثقافتهم الوطنية مع ولائهم للدولة الفرنسية، كما تعد تركيا من أبرز الدول في العالم الإسلامي اهتماماً بتطوير ثقافتها الوطنية من خلال العمل على الانفصال عن العرب في الحروف الأبجدية واللباس والتعليم والعادات والتقاليد [١٨ ، ص ٢٠ - ٢٦].

وفي العالم العربي ظهرت الوطنية مقرونة بمشروع الدعوة إلى الوحدة العربية الذي كان من أهدافه مقاومة الاستعمار الغربي للبلاد الإسلامية، وتم التسويق لهذا المشروع

عن طريق بناء ثقافة وطنية جديدة على المنحى القومي للثقافة السياسة الغربية المتجه إلى فصل الدين عن الدولة، وكانت ردة الفعل الأولى عليه من المفكرين الإسلاميين بإعلان التمسك بفكرة الخلافة الإسلامية، والتنادي إلى مشروع إعادتها من جديد؛ مما أدى إلى تبلور اتجاه فكري مناهض لفكرة الوطنية العربية، يدعو إلى حماية الهوية الإسلامية، والدفاع عنها في وجه العدوان الثقافي الغربي [١٩، ص ٣٤ ـ ٣٧] الذي كان يسعى إلى تحجيمها، وإلى تحرير الوطن الإسلامي من الاستعمار الجاثم على أرضه، وتوحيد شعوبه على أساس العقيدة والمبادئ الإسلامية.

وحقيقة الأمر أن الدعوة إلى الوطنية كانت مرحلة أولى منحصرة في مفهوم الاستعلاء بالأرض والتاريخ الإقليمي، فلما أخفقت هذه الدعوة ظهرت الدعوة إلى الإقليمية العربية التي كانت على نسق الطورانية في تركيا والفرعونية في مصر والفينيقية في سوريا، وقد ساهمت هذه الدعوة على تمزيق الأمة الإسلامية وفرقتها، ولقد كان للنفوذ الاستعماري داخل العالم الإسلامي أثر قوي في تفريغ مفهوم الوطنية ثم القومية من قيمته الحقيقية، وفصله عن تراث الأمة وثقافتها العامة، ولا ريب أن هذا المفهوم دخيل عليها ؛ إذ أنها كانت تعتبر وحدة الفكر أو وحدة الثقافة أساساً لترابط شعوبها وتماسكهم [٢٠، ص ٢٢٥ ـ ٢٢٦].

إن الاختلاف في مفهوم المواطنة بين القوميين والإسلاميين نشأ عنه تباين في الثقافة التي تحدد هوية الوطن وصلته بغيره ؛ إلا أن الفريقين متفقان على أن الوطنية كما قال الأستاذ علي مزروعي: (جمع بين الثقافة كهوية وبين الثقافة كطريقة اتصال) [١٨، ص٢٣] إذ الثقافة عند الفريقين من أخص خصائص الإنسان، فهو مخلوق عاقل ومفكر، وأي انتقاص من ذلك هو انتقاص لبشريته وآدميته، وأي اهتمام بنمو ثقافته هو اهتمام بإنسانيته، والثقافة أيضاً مسألة مهمة للمجتمع الإنساني؛ فهي قوام التواصل بين

الشعوب من أجل التعارف وتبادل الخبرات مهما اختلفت أجناسهم ومعتقداتهم، فعن طريقها يتبادل الناس المفاهيم والأفكار والمعتقدات وأساليب الحياة وغير ذلك من نظم وتصورات، وهي أيضاً وسيلة لتمايز الشعوب بعضها عن بعض بفضل السمات التي تتميز بها كل ثقافة عن الأخرى، مما يكسبها القدرة على الانفتاح على الثقافات الأخرى دون وجل من الاندماج أو الذوبان في الثقافات الأخرى [٢١، ص ٧٤ ـ ٨٤] أي مع القدرة أثناء الممارسة الثقافية على المحافظة على خصوصيات الوطن وأصالته وذاتيته المتمثلة في مبادئه وقيمه ونظمه.

إن المواطنة تعني استثمار ثقافة البيئة التي هي من الناحية العامة: (حصيلة معلومات متنوعة وأساليب في التفكير تتسع وتضيق بحكم ارتباطها بقضايا الإنسان عموماً، وبما يتصل بالذاتية ـ عموماً ـ وبمجالات الهوية خصوصاً، فالمواطن المثقف..... هو الشخص الذي يكون واعياً عن طريق حسه الاجتماعي ؛ سواء تعلق الأمر بعصره أم خارج عصره. هذا ـ الوعي ـ هو الجانب الإنساني في الثقافة ؛ أما ما يشعر به ويحياه في هويته وانتسابه الوطني والقومي والروحي فهو الجانب الذاتي في الثقافة) [٢٢، ص ٦].

وفي هذا السياق يصعب جداً تصور ثقافة مجردة ومحايدة، لا ترتبط بخلفيات تاريخية أو مذهبية تشكل مصدر موازينها ومعاييرها ومرجع قيمها، ولذلك فهي كثيراً ما تحمل نعتاً يحدد إطارها وأبعادها ؛ لذا نجدها تنسب إلى دين أو مذهب كالثقافة الإسلامية أو البوذية، أو إلى بلد أو منطقة كالثقافة اليونانية أو الهندية، وتتسع لمضامين ما تنتسب إليه، فالثقافة الإسلامية حينما اتخذت الإسلام رداء لها ـ أصبحت تتسع لكل ما يحويه هذا الانتساب من مضامين باعتبار الإسلام عقيدة وشريعة وفكراً وحضارة ومنظومة قيم [٢٢، ص ٨]، وهكذا كل الثقافات الأخرى.

وإذا كان أي وطن بحاجة إلى تنمية شاملة وهادفة في كل مرافقه تستثمر كل إمكانياته وطاقاته فإن هذه التنمية لا بد أن تكون متلائمة مع ثقافته ومعطياته ومكونات مجتمعه، ومن ذلك على سبيل المثال التنمية في حقل العلوم التطبيقية، هذه العلوم التي تطورت في هذا الزمن بشكل سريع ومذهل، وحاول المهتمون بها في ظل تسارع معلوماتها وتلاحق نتائجها أن تنمو في معزل عن الثقافات، وبعيداً عن مضامينها مما أدى إلى نوع من الصراع والتناقض داخل المجتمعات، ولعل هذا هو الذي دفع العالم الشهير إيليا بريغوجين Ilya Prigorine إلى القول: إنه أضحى من الملح على العلم أن يعتبر نفسه جزءاً لا يتجزأ من الثقافة التي تطور بين أحضانها. وإلى القول: إن العلم سينفتح على العالمية عندما لا ينعزل عن اهتمامات المجتمع، ويعدل عن اعتبار نفسه مستقلاً ومجرداً عنها، عندها يصبح العلم قادراً على محاورة الناس من جميع الثقافات واحترام تساؤلاتهم. ولعل تجربة العالم الإسلامي من أوضح الشواهد على سوء النتيجة عندما استورد أنماطاً من التنمية لا تتلاءم مع معطيات واقعه، ومكونات مجتمعاته فكانت الحصيلة تقليداً شبه أعمى للحضارة الغربية[٢٣، ص ٢٦]، وتأخراً في كثير من مجالات الحياة.

هوية الوطن الثقافية

لا بد لأي وطن من ثقافة خاصة به ؛ إذ لا يتصور وجود وطن بلا تراث وتاريخ، ومجتمع بلا عقيدة ومبادئ، وأمة بلا نظم وقيم، أو في أقل الأحوال لا يمكن وجود مجتمع بلا دين، يقول هنري برجسون Henri Bergson: (قد نجد في الماضي أو الحاضر مجتمعات بشرية لا تعرف العلم أو الفن أو الفلسفة ولكن ليس ثمة مجتمع بلا دين)[٢٤، ص ٢٥].

يكاد يكون من البدهي التسليم بمساهمة الأديان في جميع المجتمعات في تشكيل ثقافتها، فهي ذات حضور مؤثر في بناء الثقافة لأي مجتمع من المجتمعات مهما كان هذا

الدين من الصحة أو البطلان، وما من مجتمع إلا وقد تدين، فالتدين فطرة خلق عليها الإنسان، ينزع إليها ليشبع حاجة الروح إلى الإيمان بالمعبود، ويستمد من هذا الإيمان عقيدته ومفاهيمه للوجود والحياة، ويضبط به أمور حياته، وهو كذلك ضرورة اجتماعية يتم عن طريقها التأكيد على الإيمان بالقيم والفضائل، والالتزام بالأحكام والقوانين التي تعنى بتنظيم شؤون الحياة.

ويعد الدين في الثقافة الإسلامية بمصادره الصحيحة الأساس الأول الذي تقوم عليه، وتأخذ منه مادتها العلمية والفكرية، وتستمد منه ذاتيتها ووجهتها وتصوراتها وقوام فكرها، وتعتمد عليه في نقد التراث البشري ومواجهة التحديات التي تعترض سبيل المحافظة على شخصيتها من الذوبان في غيرها، وهو العاصم لها من الانحراف عن الطريق السوي، أو الاندثار مع الثقافات الضعيفة التي لم تستطع الصمود أمام متغيرات الحياة، أو الذوبان في غيرها من الثقافات الأخرى.

إن هذه المصادر تشكل دعامة قوية في تأصيل (الفهم الصحيح لكتاب الله عزَّ وجلَّ وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، والتفقه في الدين، واستيعاب التاريخ الإسلامي، وحل المشكلات المعاصرة للمجتمع الإسلامي من خلال تحكيم شرع الله تبارك وتعالى تحكيماً كاملاً من غير تأويل تمليه الأهواء، أو تحمل عليه نزعة الانهزام الفكري والنفسي أمام التيارات المعادية... ولا تتحقق هذه الأصالة إلا بالإحاطة الشاملة بالإسلام عقيدة وعبادة وتشريعاً وخلفاً) [٢٥، ص ١١ ـ ١١٢].

لقد ارتبطت الثقافة الإسلامية بكلمات الله وحده غير محرفة ولا مبدلة ولا مخلوطة بأوهام البشر وأغلاطهم وانحرافاتهم، فهي تعتمد على كتاب الله الموحى إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ومحصورة فيه، بعيدة كل البعد عن الفكر الفلسفي الإنساني، وكتاب الله مصدر يتسم بالصدق والصحة، قد تكفل الله بحفظه كما قال تعالى: ﴿ إِنَّا

نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾ [الحجر، الآية ٩] وعلى سنة رسول صلى الله عليه وسلم من أقواله وأفعاله وتقريراته، وقد قيض الله من يميز صحيحها من ضعيفها، ويبين ما ألحق بها كذباً بحيث أصبحت معلومة ومحصورة ومتناولة بين العلماء الثقات، بخلاف الثقافات الأخرى المرتبطة بأديان إلهية ذات مصادر محرفة أو وضعية لا يعرف لها أصل ؛ وحقيقة مصدرها فكر البشر سواء من أصل الوضع كالبوذية، أو بعد التبديل والتحريف كاليهودية أو النصرانية التي لم تبق ثقة بربانية مصدرها بسبب ما طرأ عليها من تحريف غير حقيقتها وأزال قداستها[٢٦ ، ص ٣٥].

وقيام الثقافة الإسلامية على مصادر صحيحة جعلها تختلف عن الثقافات الغربية والشرقية الحديثة التي قامت حضارتها وثقافاتها على بقية من دين محرف أو فلسفة إلحادية تنكر وجود الله تعالى أو من فلسفة وضعية كالفلسفة اليونانية والرومانية، أو على تصور علماني يتجاهل دور الدين، ويعزله في جزء يسير من أمور الحياة، مما جعل هذه الثقافات معرضة للتغير والتناقض والانحسار[٢٧ ، ص ٨٤].

وبهذا يتبين أن الثقافة الإسلامية وحدها ربانية المصدر، تستمد عناصرها من تعاليم القرآن والسنة المطهرة، سواء كانت عناصرها مما لا عمل للعقل البشري فيها سوى التلقي والفهم والتطبيق كأساسيات الدين التصورية والأحكام التعبدية والمقدرات وأصول المعاملات، أم كانت مما للعقل مجال فيه بالاجتهاد والنظر لاستنباط أحكام عملية يحتاج إليها الإنسان مما لم يأت في النصوص له أحكام جلية[٢٨ ، ص ٣٠].

كما أن الثقافة الإسلامية تعتمد على عقيدة صحيحة هي محور ارتكازها، وقاعدتها الصلبة، منها تستمد شخصيتها، ومكوناتها ومقوماتها ومجالاتها واتجاهها، وهذه العقيدة مبنية على أركان الإيمان الستة: الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والإيمان بالقضاء خيره وشره، وقد ارتبطت بهذه العقيدة ارتباطاً تاماً، وجعلتها

محوراً رئيساً تنبثق منها تصوراتها وأحكامها، وقد انفردت عن غيرها من الثقافات بهذه الميزة التي ساهمت في التأكيد على ذاتيتها واستقلالها نظراً لصحتها ووضوحها ويقينيتها، وقدرتها على تفسير الحقائق الوجودية تفسيراً صادقاً، لا غموض فيه، ولا لبس، ولا مغالاة، ولا مجافاة للواقع[٢٩ ، ص ٣٩].

إن ارتباط الثقافة الإسلامية بالعقيدة أثمر آثاراً منفردة لا تثمرها أي ثقافة أخرى، فقد نشأت في قلب الإنسان المسلم وعقله حالة من الانضباط لا تتأرجح معها المفاهيم، ولا تهتز معها القيم، ولا يتميع فيها التصور ولا السلوك، فالذي يتصور ألوهية الله تعالى، ويدرك حدود عبوديته يتحدد اتجاهه ويتحدد سلوكه، ويعرف على وجه الدقة من هو؟ وما غاية وجوده ؟ وما حدود سلطانه ؟ ويدرك حقيقة هذا الكون، وحقيقة قوة الله وقدرته، ومن ثم يتصور الأشياء، ويتعامل معها في حدود مضبوطة، ينشأ عنها انضباط في طبيعة العقل وموازينه، وانضباط في طبيعة القلب وقيمه، وانضباط في التعامل مع سنن الله بعد ذلك، والتلقي عن هذه العقيدة يزيد هذا الانضباط ويحكمه ويقويه[٣٠ ، ص ٢٢٨].

وظيفة الثقافة الإسلامية في بناء الهوية الوطنية

تضطلع الثقافة الإسلامية بوظيفة مؤثرة ورائدة في بناء الهوية الوطنية وصياغتها وفق تعاليم الإسلام وقيمه السامية، تتضح في المحاور التالية :

١- المحافظة على سمات شخصية الأمة الإسلامية من الضياع أو التلاشي والاندثار، ذلك أن أي ثقافة من الثقافات تتفرد بسمات خاصة تميزها عن غيرها، وتنتمي إلى أمة معينة ذات مبادئ وقيم وتصورات خاصة بها، فكما أن الإنسان ينتمي إلى أسرة أو جماعة أو وطن فكذلك الثقافة ؛ كما أن الوطن الإسلامي هو المكان الذي تمتد فيه هذه الأمة بشعوبها المختلفة، وتمارس فيه شعائرها وقيمها ومبادئها الإسلامية .

وإذا كان الوطن الإسلامي قد تعرض لغزو الثقافة الغربية أيام الاستعمار السياسي، ولا يزال يتعرض لموجات من التغريب عن طريق وسائل الإعلام والاقتصاد وما يعرف بالعولمة - فإن الثقافة الإسلامية تؤدي وظيفة الوقاية من ضرر هذا الغزو، وتعمل على تحصين الوطن الإسلامي من أثر عملية الإحلال الثقافي الغربي التي تمارس في المجتمعات الإسلامية.

٢- العمل على توحيد شعوب الوطن الإسلامي ودوله من الناحية الفكرية، فوجود ثقافة إسلامية مشتركة يلتقي عليها المسلمون، ويشب عليها الشباب المسلم سيقيها من حالة التمزق الفكري والتشتت الثقافي، ويخلصها من حالة الضياع والعيش بدون شخصية وفكر موحد[٣١، ص ١٠]، وسيعينها على ظهور أهداف واهتمامات وتصورات مشتركة ستسهم في نسج وحدة من التكوين الداخلي بين أبناء الأمة الإسلامية، وفي توحيدهم على نماذجها البشرية وقيمها، وجمعهم على الالتزام بمصير الأمة التضامني الواحد[٣٢، ص ٦٨].

٣- الإسهام في تشكيل البعد النفسي للفرد داخل الوطن الإسلامي، وتكوين الشعور بالأمان النفسي ؛ لأن الثقافة الإسلامية أكثر العلوم اتصالاً بكرامة الإنسان، وأعمقها تأكيداً لذاته، وهذا يتحقق من خلال تأكيدها على الأطر والأنساق والنظم والقيم المستمدة من الوحي، وعنايتها بها ؛ نظراً لأنه ينشأ من الالتزام بها واحترامها بشكل جماعي اطمئنان ذاتي للفرد المسلم، وارتياح داخلي، فهي تكسب الفرد شعوراً بالتضامن والتعاون، وتحقق له إحساساً بروح الانتماء إلى جماعة المسلمين الواحدة[٣٢، ص ٦٨ ـ ٦٩]، ويتم معرفة أهمية البعد النفسي الذي يشكله هذا العلم عند تصور أن المسلم الذي يعيش في مجتمع غير مسلم يشعر بالغربة في أطر تفكيره ونظم حياته،

وبالخوف على قيمه ومحارمه وكرامته من أن تنتهك أو يعتدى عليها، وبالتوجس الداخلي من كل شيء، إن هذا يعود إلى فقده للرابط الذي يربطه بالثقافة السائدة في وطنه المسلم.

٤- الوقوف في مواجهة الأخطار الفكرية التي يتعرض لها الوطن الإسلامي ممثلة في الدراسات الاستشراقية التي تستهدف تشويه صورة الإسلام في نفوس المسلمين، وزعزعة ثقتهم بمصادر دينهم، وتشكيكهم بمبادئ الإسلام وعقائده وقيمه وتاريخه، وفي التنصير الذي يسعى إلى تحويل المسلمين عن دينهم، ونشر الإلحاد والنصرانية في بلاد المسلمين، أوفي التغريب الذي يعمل على صياغة المجتمعات الإسلامية صياغة غربية تحاكي حياة المجتمع الغربي في العادات والتقاليد ونظم الحياة.

إن مواجهة هذه الأخطار التي تحدق بالأمة الإسلامية تحصل عن طريق تحصين أبناء الأمة المسلمين من التأثر بهذه الأفكار، ووقايتهم من أضرارها، ونقد الدراسات الاستشراقية المعادية، وبيان مغالطتها للحقيقة، وتعمدها للتشويه والكذب، وإيقاف حركة التنصير، وذلك عن طريق مضاعفة الجهد في الدعوة إلى الله تعالى، ومنع المنصرين من الدعوة إلى دينهم في بلاد المسلمين، وتحقيق قدر من الوعي بأهداف العولمة وأخطارها على مكتسبات الأمة.

٥- تعميق روح الانتماء إلى الإسلام، وربط المسلمين بدينهم القيم وتاريخهم المجيد وحضارتهم العظيمة، وتوثيق الصلات العقدية والفكرية بينهم مهما تباعدت بلدانهم، أو اختلفت أعراقهم ولغاتهم، وبناء الشعور بالأخوة المبنية على الإيمان والنصرة في الدين في نفوس المسلمين بحيث يحس بعضهم بآلام بعض، ويفرحون بفرحهم، ويرتبط المسلم بأخيه برباط فكري واحد، يوحد مشاعرهم وأحاسيسهم ؛ بل وتصوراتهم ونظرتهم إلى الحياة ومواقفهم من متغيراتها.

إن ثقافة تقوم بهذه الوظيفة جديرة بأن يعتز بها أبناؤها المنتمون إليها، وذلك لسمو أهدافها ومضامينها ومناهجها، فهي ثقافة دين ختم الله به الرسالات ورضيه لعباده، كما قال تعالى: ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَـٰمَ دِينًا ﴾ [المائدة، الآية ٣] أحل الله به الطيبات، وحرم به الخبائث، ورفع به الحرج الذي كان على الأمم السابقة، قال تعالى في وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم : ﴿ يَأْمُرُهُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَىٰهُمْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَـٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَٱلْأَغْلَـٰلَ ٱلَّتِى كَانَتْ عَلَيْهِمْ ﴾ [الأعراف، الآية ١٥٧] ، وأصبحت الثقافة بالإسلام ثقافة عالمية وليست ثقافة أمة عنصرية منغلقة على نفسها كبني إسرائيل، وثقافة هداية للبشرية تخاطب العقل وتهديه للتي هي أقوم، وليس ثقافة ضلال وجهالة، فعلى المسلم أن يتمسك بهذا الدين، ويعتز به كما قال تعالى: ﴿ فَٱسْتَمْسِكْ بِٱلَّذِىٓ أُوحِىَ إِلَيْكَ ۖ إِنَّكَ عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٤٣﴾ وَإِنَّهُۥ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ ۖ وَسَوْفَ تُسْـَٔلُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾ [الزخرف: ٤٣]، ومعنى ذكر لك أي شرف لك، وفخر لكل من يدين به[٣٣، ص ٤٩ـ ٥١] .

الثقافة الإسلامية وتعدد الثقافات

على الرغم من كون الثقافة الإسلامية تمثل هوية الأمة الإسلامية، وتضطلع بوظيفة حمايتها من التلاشي أو الذوبان في غيرها إلا أنها واقعية في نظرتها إلى الثقافات، فهي ترى أنها متولدة عن سنة الاختلاف بين بني البشر، كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ﴾ [هود، الآية ١١٨ ـ ١١٩]؛ إذ الاختلاف والتغيير سنة من سنن الله

تعالى في المجتمعات، يقول ابن خلدون: (وأحوال الأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على حال واحدة، وإنما هو اختلاف على الأيام والأزمنة، وانتقال من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص يكون في الأوقات والأمصار؛ فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول)[٣٤، ص ٢٩] ومادام الأمر كذلك فلابد إذاً من استصحاب هذه الحقيقة الواقعية ومراعاتها في مجال التعامل مع الثقافات الأخرى.

والثقافة الإسلامية كذلك على وعي تام بالثقافات الأخرى، وهذا يعود إلى كونها ثقافة إنسانية تحترم الإنسان وتكرمه، وتحتفل بالمثل والعليا والوحدة الإنسانية، وتعنى بالاتصال بالشعوب ومحاورتها على أساس من العلم والحق، وتهتم بمخاطبة الثقافات الأخرى على أساس من الاحترام المتبادل، كما أنها تشاركها في حماية القيم وإرساء المبادئ الإنسانية، فهي ثقافة ذات نزعة إنسانية واضحة في كل جانب من جوانبها، ولا أدل على ذلك من مكاتبة الرسول صلى الله عليه وسلم للملوك وأمراء عصره، وحضوره حلف الفضول لنصرة المظلومين، فقد روي عنه أنه قال: (لقد شهدت في دار عبد الله بن جدعان حلفاً ما أحب أن لي به حمر النعم، ولو أدعى به في الإسلام لأجبت) [٣٥، ج ١، ص ١٥٥]أي لو دعي إليه من غير المسلمين لأجاب مادام محققاً للعدل والإنصاف لبني الإنسان ؛ لذا جاءت الشريعة راعية للقيم والمثل العليا، كما قال ابن القيم: (إن الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها، فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث ـ فليست من الشريعة وإن دخلت فيها بالتأويل ؛ فالشريعة عدل الله بين عباده، ورحمته بين خلقه)[٣٦، ج ١، ص ٣]

إن هذه السمة المميزة للثقافة الإسلامية في وحدة العقيدة (تطبع كل الأسس والنظم التي جاءت بها حضارتنا، فهناك الوحدة في الرسالة، والوحدة في التشريع،

والوحدة في الأهداف، والوحدة في الكيان الإنساني العام، والوحدة في وسائل المعيشة وطراز التفكير؛ حتى أن الباحثين في الفنون الإسلامية قد لحظوا وحدة الأسلوب والذوق بأنواعها المختلفة: فقطعة من العاج الأندلسي، وأخرى من النسيج المصري، وثالثة من الخزف الشامي، ورابعة من المعادن الإيرانية تبدو رغم تنوعها وزخرفتها ذات أسلوب واحد، وطابع واحد ـ فلا عجب في أن تكون الثقافة الإسلامية من بين الثقافات ـ إنسانية النزعة والهدف، عالمية الأفق والرسالة، فالقرآن أعلن وحدة النوع الإنساني رغم تنوع أعراقه ومنابته ومواطنه في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ ﴾ [الحجرات، الآية ١٣] أعلن هذه الوحدة الإنسانية العالمية على صعيد الحق والخير والكرامة، وجعل حضارته عقداً تنتظم فيه جميع عبقريات الشعوب والأمم التي خفقت فوقها رايات الفتوحات الإسلامية؛ ولذلك كانت كل حضارة تستطيع أن تفاخر بالعباقرة من أبناء جنس واحد وأمة واحدة ؛ إلا الحضارة الإسلامية فإنها تفاخر بالعباقرة الذين أقاموا وحدتها من جميع الأمم والشعوب)[٣٧، ص ٣١].

إذا كان المعنى الإنساني واضحاً في الثقافة الإسلامية فإن الثقافات الوطنية عامة تعاني من فقدان هذا المعنى، مما حمل الباحث الأمريكي (ريتشارد ماك كوين) مستشار وفد الولايات المتحدة في الدورات الأولى والثانية والثالثة للمؤتمر العام لليونسكو (على الدعوة إلى إنشاء نظام إيجابي عالمي يلبي مطامح الشعوب، مشيراً إلى أن على هذا النظام أن يعدل طبائع الشعوب وأوضاعها وعاداتها، مستنداً في ذلك إلى المكتسبات العقلية والخلقية ومبتكرات الأفراد في الإطار العالمي طبعاً في ميدان الفكر والعمل والتعبير)[٢٥، ص ٩٤]وفي هذا السياق صدر عن مجموعة الخبراء المجتمعين بدعوة من اليونسكو لدراسة المشكلات الناشئة عن الاتصالات والعلاقات بين الحضارات في العالم ـ بيان جاء في

ختامه ما يلي : (إن مشكلة التفاهم الدولي هي مشكلة علاقات بين الثقافات ؛ فمن هذه العلاقات بين الثقافات يجب أن ينبثق مجتمع عالمي جديد قوامه التفاهم والاحترام المتبادل، وهذا المجتمع يجب أن يأخذ صورة نزعة إنسانية جديدة يتحقق فيها الشمول بالاعتراف بقيم مشتركة تحت شعار تنوع الثقافات)[٣٨، ص ٤٢٣].

وإذا كانت الثقافة الإسلامية تأخذ بمبدأ التفاهم مع الثقافات الأخرى والاحترام المتبادل بينها فإنها في الوقت نفسه لا تأخذ بفكرة التعايش مع الثقافات التي تستهدف كسر الحواجز المانعة من تأثيرها لغرض إحلال ثقافتها مكانها وتوطينها[٣٩، ص ٢٤] لكنها لا تمانع من تفاعل الثقافات وتقاربها في الجوانب العلمية والتطبيقية والحضارية على أن يكون ذلك مبنياً على الاحترام المتبادل في جو سلمي بعيد عن الروح العدائية والتعصب ضد الثقافات الأخرى، وعن احتكار المعلومات والتقنيات الحديثة وتوظيفها في سياق من أجل هيمنة ثقافة على أخرى.

إن محافظة كل أمة على ثقافتها لا ينافي قبول تعددية الثقافات، وإن رفض التعايش الثقافي المؤدي إلى إلغاء الهوية الثقافية لكل أمة لا يعني الأخذ بأحادية الثقافة ؛ وإنما الأحادية الخطيرة تكمن في سلوك منهج إلغاء الثقافات الأخرى وإنكارها، وفرض ثقافة معينة عليها، هذا المنهج مارسته الثقافة الغربية ضد الثقافات الأخرى ؛ فقد ميزت بين الشعوب، وألبت المذهبيات والأديان بعضها على بعض، كما مارست هذا المنهج مع الثقافة الإسلامية بشكل خاص فترة الاستعمار ؛ حيث نقلت الدول الاستعمارية أنظمتها السياسية والاقتصادية ومذاهبها الفكرية والاجتماعية إلى الوطن الإسلامي، وفرضتها على الشعوب الإسلامية على سبيل القسر والإلزام، واستخدمت ما أوتيت من قوة لتغيير هوية الأمة الإسلامية وتغريبها غير عابئة بتاريخها ومصادرها ومدارسها الفكرية وخصوصيات مجتمعاتها وعقيدتهم وقيمهم ومبادئهم، ولا يزال هذا المنهج مسيطراً على

الثقافة الغربية على الرغم مما يعرف عنها من أنها ديمقراطية في منهجها، عقلانية في تفكيرها وتعاملها، تؤمن بالتعددية والاختلاف والتنوع بين الحضارات الإنسانية ؛ ولعل الواقع الحالي المتجه نحو فرض الثقافة الغربية عن طريق العولمة أكبر شاهد على ذلك، وهو ما يمكن رصده في السياسة الغربية الحالية التي تعمل على المحافظة على عقلية التمركز الغربي وإقصاء الآخر، ولعل عقدة التخوف من (الانتقام مما فعلته الحضارة الغربية بالحضارات والثقافات التي أخضعتها لهيمنتها، وهي ما اعترف بها البروفيسور صموئيل هنتجتون عندما قال: ابتداء من سنة ١٥٠٠م بدأ التوسع الضخم للغرب مع جميع الحضارات الأخرى، وقد تمكن الغرب أثناء ذلك من الهيمنة على أغلب الحضارات وإخضاعها لسلطته الاستعمارية، وفي بعض الحالات دمر الغرب تلك الحضارات) [٤٠، ص ٢١] المتعايشة فيما بينها دون أن تعتدي حضارة على خصوصيات الأخرى)، فلعل هذه العقدة هي التي دفعت الثقافة الغربية على الاستمرار على هذا المنهج المتطرف أحادي الثقافة.

وإذا كنا في سياق الحديث عن الثقافة الإسلامية فإنها ثقافة اختلفت كثيراً عن غيرها في موقفها من الثقافات الأخرى ؛ فقد اعترفت بثقافات الأديان التي كانت موجودة في داخل الوطن الإسلامي، ومنحت أصحابها حرية الممارسة، واحترمت مقدساتهم ومصادرهم الدينية والفكرية، فقد أقر الرسول صلى الله عليه وسلم بعد هجرته إلى المدينة وتأسيسه لدعائم الدولة الإسلامية ـ لليهود الذين كانوا يعيشون في المدينة حقهم في ممارسة دينهم، ففي المعاهدة التي عقدها الرسول صلى الله عليه وسلم بين أهل يثرب من المسلمين واليهود والتي تعد أول دستور مكتوب للدولة الإسلامية التنصيص على أن (لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم، مواليهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم)[٤١، ج ٢، ١٢١]، كما أن العهد الذي كتبه عمر بن الخطاب رضي الله عنه لأهل إيلياء دليل على أن إقرار الإسلام للأديان الأخرى واحترام معتقداتها وما ينشأ عنها

من قيم ومبادئ - موقف ثابت في تاريخ المسلمين، فكان مما جاء في عهد عمر رضي الله عنه: (هذا ما أعطى عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان، أعطاهم أماناً لأنفسهم ولكنائسهم وصلبانهم.. لا تسكن كنائسهم ولا تهدم ولا ينتقض منها ولا من حيزها، ولا من صلبهم لا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم) [٤٢، ج ٤، ص ١٥٨]' وحاور المسلمون أتباع هذه الأديان بالتي هي أحسن دون إكراه يحمل أحداً على الانسلاخ من ثقافته أو مصادرة آرائه ؛ وإنما حوار منفتح ومقنع على أساس ﴿ قُلْ هَاتُوا بُرْهَـٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴾ [البقرة، الآية ١١١] يمكن الأمة من القيام بواجب الشهادة على الناس التي جعلها الله وظيفة من وظائفها في علاقتها بغيرها وتواصلها مع الآخرين، قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَـٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ [البقرة، الآية ١٤٣].

إن الثقافة الإسلامية تمتلك خطاباً وسطياً بعيداً عن الغلو والتفريط والتنفير في الأسلوب والمضمون، تستمده من وصايا الرسول صلى الله عليه لمعاذ وأبي موسى رضي الله عنهما لما بعثهما إلى أهل اليمن وكانوا أهل كتـــاب: (يسرا ولا تعسرا وبشرا ولا تنفرا) [٤٣، ج ٥، ص ١٠٧]، وتسعى أيضاً إلى تأليف القلوب، والابتعاد عن كل ما يؤجج مشاعر العداء لدى الآخر، والعمل على تضييق دائرة الخلاف معه تجنباً لكل ما يؤدي إلى القطيعة والسباب، ففي الحديث عن أسماء بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما، قالت: أتتني أمي راغبة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم. فسألت النبي صلى الله عليه وسلم أأصلها ؟ قال: نعم. قال ابن عيينة: فأنزل الله عز وجل فيها: ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَـٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَـٰرِكُمْ أَن

تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ﴾ [الممتحنة، الآية ٨]، وقال تعالى : ﴿ وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ ۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴾ [الأنعام، الآية ١٠٨]

قال القرطبي في تفسير الآية (... نهى سبحانه المؤمنين أن يسبوا أوثانهم ؛ لأنه علم إذا سبوها نفر الكفار وازدادوا كفراً) [٤٤، ج ٧، ص ٦١]' كما ترعى الثقافة الإسلامية في تعاملها مع الآخرين منهج العدل والإنصاف في جميع الأحوال [٤٥، ص ١٣ ـ ١٥]' عملا بأمر الله تعالى للمؤمنين: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾ [المائدة، الآية ٨].

وفي الجملة فإن توخي النزاهة والموضوعية والاحترام في قضايا الاختلاف والتعدد الثقافي والتمايز الحضاري والنظرة العادلة إلى كل الثقافات التي (تعطي كل ذي حق حقه) ـ سيعزز مستقبل الإنسانية بالوئام والتعايش الممكن ؛ بدلاً من التنافس والصدام المهلك للشعوب المكرس للكراهية بينها[٤٠، ص ١٢٣] وسيتيح مجالاً رحباً للحوار بين الشعوب، وسيمنح الآراء الصائبة الظرف المناسب لإقناع الآخرين والانتفاع بها دون حاجة إلى إكراههم على قبولها، ومن ثم سيجعل ثقافتها ظاهرة على الثقافات الأخرى، ذلك أن الثقافة الأقوى التي تمتلك العلم والحق والإقناع لا تخشى على نفسها من السقوط أو الإنهزام .

تعدد الثقافات داخل الوطن الإسلامي

إن الوطن الإسلامي على امتداده يعج بالاتجاهات الفكرية والمذهبيات العقدية والفقهية، وإذا كان من جامع له فإنه يجتمع على قدر كبير من الثقافة الإسلامية العامة التي هي ثقافة كل أطيافه ونخبه ومذاهبه، وهي مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، ويفترقون في تفصيلاتها، وهذا الافتراق وبالأحرى الاختلاف يعود إلى مشارب ومدارس وقناعات شخصية وجمعية ونظرات إلى المستقبل لها بعد تاريخي وعقدي وفقهي وقومي وواقعي، ولا يمكن أن يستثني مجتمع أي دولة من الدول الإسلامية من هذا الاختلاف أو التعدد الثقافي، فقد افترقت الأمة الإسلامية إلى فرق متعددة اندرس كثير منها وبقي بعضها، لكل فرقة عقائدها وأعلامها ورؤاها، وتعددت الاجتهادات الفقهية في الوقائع والمستجدات، وتشكلت بسببها مذاهب فقهية، لكل مذهب منهجه وقواعده واستدلالاته، واختلفت النزعات الوطنية والقومية، ولكل حزبه وطموحاته، وتباينت النظرات إلى المستقبل، ولكل رأيه وتوقعاته ومعالجاته، وقد نشأ عن كل منها ثقافة خاصة بها، لها سماتها ومفرداتها وأطروحاتها.

وأمام هذه الثقافات المحلية ذات العمق التاريخي كيف نقف ونحن في حال من التحدي مع الثقافات الأجنبية التي تريد أن تفرض نفسها علينا، وتلغي كل أنواع ثقافاتنا؟ هل نقف موقف الإقصاء من الآخر، أم نقف منه موقف الاعتراف؟.

نعم هناك من يرى ضرورة الاعتراف بتعدد الثقافات المحلية، وقبول الآخر من المواطنين في الوطن تعايشاً وتحاوراً وتسامحاً بحجة أن العصبيات والمذهبيات والطوائف لا يمكن أن تكون القاعدة أو المرجعية لأي مجتمع يواجه تحديات العصر الحديث[٤٦، ص١٤٩]، وأن هذه التعددية (لا تعتبر خطيرة ولا ضارة، وبخاصة في ظل قيم تربوية متوازنة، يحترم فيها كل فرد خصوصيات الأخر، وكثيراً ما يقع التعايش والتساكن بين

المجتمعات المتباينة في مواقفها إذا احترم كل فريق خصوصيات الفريق الآخر، وكلما نمت قيم الفضيلة في المجتمع، واتسعت آفاق الرؤية الإنسانية كانت أسباب التعايش والتساكن أرسخ وأقوى، وكانت قادرة على صياغة قاعدة سليمة وعادلة لتعاون مثمر ومفيد، لتحقيق مصالح مشتركة لكل من الفريقين. والمجتمعات الإسلامية أقدر من غيرها على تحقيق هذه المعادلة بين الطوائف والمذاهب والأديان، وهذا ما يؤيده تاريخنا الإسلامي الذي احتضن أروع صورة من صور هذا التعايش في ظل قوميات متباعدة، ولغات متباينة، وبين شعوب متنافسة)[٤٧، ص ٣٨٣] .

وهناك من يرى أن تبني ثقافة واحدة ترعى الوحدة في أركان الدين وقواعد الملة، وتقر الاختلاف في القضايا الفرعية[٤٨، ص ٢]دون الأصول هو الأولى، حفظاً لوحدة الأمة وتماسكها واجتماعها، لا سيما وأن النصوص الشرعية من القرآن والسنة قد دعت إلى البعد عن الاختلاف والفرقة، قال تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ۚ وَٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَآءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِۦٓ إِخْوَٰنًا ﴾ [آل عمران، الآية ١٠٣]' وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ فَرَّقُواْ دِينَهُمْ وَكَانُواْ شِيَعًا لَّسْتَ مِنْهُمْ فِى شَىْءٍ ۚ إِنَّمَآ أَمْرُهُمْ إِلَى ٱللَّهِ ثُمَّ يُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَفْعَلُونَ ﴾ [الأنعام، الآية١٥٩] قال بن كثير في تفسير هذه الآية: (الظاهر أن الآية عامة في كل من فارق دين الله وكان مخالفاً له ؛ فإن الله بعث رسوله بالهدى ودين الحق؛ ليظهره على الدين كله، وشرعه واحد لا اختلاف فيه ولا افتراق، فمن اختلف فيه ـ وكانوا شيعاً ـ أي فرقاً كأهل الملل والنحل والأهواء والضلالات فإن الله تعالى قد برأ رسول الله صلى الله عليه وسلم مما هم فيه) [٤٩، ج ٢، ص ١٩٦]وعن ابن عمر رضي

الله عنهما قال: خطبنا عمر بالجابية، فقال: (يا أيها الناس إني قمت فيكم كمقام رسول الله صلى الله عليه وسلم فينا، فقال: أوصيكم بأصحابي، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم.. عليكم بالجماعة وإياكم والفرقة؛ فإن الشيطان مع الواحد، وهو من الاثنين أبعد، من أراد بحبوحة الجنة فليلزم الجماعة) [٩، ج، ص] وأمر الرسول صلى الله عليه وسلم بالانصراف عن قراءة القرآن على عظم فضله إذا كانت قراءته تؤدي إلى الاختلاف والتنازع والتعادي، فعن جندب بن عبد الله رضي الله عنه قال: (اقرؤوا القرآن ما ائتلفت عليه قلوبكم، فإذا اختلفتم فقوموا عنه) [٤٣، ج ٦، ص ١١٥، و١٧، ج ٤، ص٢٠٥٣].

لعل الجمع بين أثر هذين الرأيين في الواقع يتضح إذا أدركنا أن الاختلاف عموماً على نوعين، الأول: اختلاف تنوع، وهو أن يكون كل واحد من القولين والفعلين والرأيين حقاً مشروعاً، كاختلاف الصحابة رضي الله عنهم في القراءات، فعن بن مسعود رضي الله عنه قال: سمعت رجلاً قرأ آية، وسمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ خلافها، فأخبرته، فعرفت في وجهه الكراهة، فقال: (كلاكما محسن، ولا تختلفوا فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا) [٤٣، ج ٣، ص ٨٨] ومنه كون كل من القولين هو في المعنى القول الآخر، لكن العبارتين مختلفتان، كما قد يختلف في ألفاظ الحدود والتعبير عن المسميات والمفاهيم[٥٠، ص ٥١٤] فهذا الاختلاف سائغ، قال العلامة ابن الوزير: (الخلاف الذي نهى عنه، وحذر منه الهلاك هو التعادي؛ فأما الاختلاف بغير تعاد فقد أقرهم عليه، ألا تراه قال لابن مسعود: كلاكما محسن. حين أخبره باختلافهما في القراءة؟ ثم حذرهم من الاختلاف بعد الحكم بإحسانهما في ذلك الاختلاف، فالاختلاف المحذر منه غير الاختلاف المحسن به منهما، فالمحذر منه التباغض والتعادي والتكاذب المؤدي إلى فساد ذات البين، وضعف الإسلام وظهور أعدائه على أهله، والمحسن هو عمل كل أحد

بما علم مع عدم المعادة المخالفة والطعن عليه. قال: وعلى ذلك درج السلف الصالح من أهل البيت والصحابة والتابعين)[٥١ ، ص ٣٧٥] .

أما النوع الثاني من الاختلاف: فهو اختلاف التضاد أي القولين المتضادين إما في الأصول، وإما في الفروع، على أساس أن المصيب واحد، وهو المحمود، فهذا الاختلاف يؤول غالباً إلى العداوة والبغضاء ؛ لأن إحدى الطائفتين لا تعترف للأخرى بما معها من الحق، ولا تنصفها، بل تزيد على ما مع نفسها من الحق زيادات من الباطل، والأخرى كذلك، ولذلك جعل الله مصدره البغي[٥٠ ، ص ٥١٦]في قوله: ﴿ وَمَا ٱخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا ٱلَّذِينَ أُوتُوهُ مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْهُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ بَغْيًۢا بَيْنَهُمْ ﴾ [البقرة، الآية ٢١٣] ولو حصل الإنصاف واحترام الآخر لكان هذا الاختلاف أيضاً مقبولاً سائغاً؛ إلا أن الواقي من الوقوع في البغي بين المختلفين يكون في ابتغاء كل منهما الحق وحده.

ولما كانت الثقافة الإسلامية مرتبطة بالوحي الإلهي، ومستقلة في نشأتها عن تأثير الثقافات الأخرى، فهي لم تتطور عن أحد منها، أو تتولد عنها، وإنما نشأت في كنف مفاهيم القرآن الكريم والسنة الصحيحة وتصوراتهما، ونمت في ظلهما، وارتبطت بالإسلام الذي هدم الشرك ونسخ الأديان، وانفردت بوصف الدين الصحيح، كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ۗ وَمَا ٱخْتَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْعِلْمُ بَغْيًۢا بَيْنَهُمْ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾ [آل عمران، الآية ١٩]. وقال تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ [آل عمران، الآية ٨٥] فبسبب ارتباط الثقافة الإسلامية بالوحي اختلفت عن الثقافات التي قامت على آراء البشر

واجتهاداتهم، أو تطورت عن ثقافات قديمة أو تولدت عنها؛ إذ قامت الثقافة الإسلامية على أصل ديني صحيح هو الإسلام، ونشأت مستقلة عن غيرها من ثقافات الأمم والمجتمعات، فهي ليست متطورة عنها، ولا امتداداً لأحدها.

ولا ريب أن استنادها على الوحي في كل قضاياها وتصوراتها يجعلها أيضاً مصونة عن الوقوع تحت تأثيرات الأهواء والآراء الفاسدة والمذهبيات المنحرفة التي ينشأ عنها الاختلاف المتضاد، وتتولد عنها العداوات؛ فالعاصم لها من ذلك يعود إلى رد مسائل التنازع والاختلاف في كل القضايا إلى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم لاستجلاء الحق وبيانه، وإلى تسويغ الاختلاف لأسباب علمية وظنية؛ شريطة أن لا يفسد ما بين أهل العلم والفكر من ألفة وعصمة، فقد ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية أن (العلماء من الصحابة والتابعين ومن بعدهم إذا تنازعوا في الأمر اتبعوا أمر الله في قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ﴾ [النساء، الآية ٥٩] وكانوا يتناظرون في المسألة مناظرة مشاورة ومناصحة، وربما اختلف قولهم في المسألة العلمية والعملية مع بقاء الألفة والعصمة وأخوة الدين.. نعم من خالف الكتاب المستبين والسنة المستفيضة، أو ما أجمع عليه سلف الأمة خلاف لا يعذر فيه، فهذا يعامل بما يعامل به أهل البدع)[٥٢، ج ٢٤، ص ١٧٢] الذين يتبعون أهواءهم، ويتبعون ما تشابه من القرآن ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويله.

وإذا كانت الأمة مطالبة بأن تجتمع وتتحد على أصول الدين وأركانه العلمية والعملية العظام ومفاهيمه العامة ومقاصد الشريعة التي تشكل مضامين الثقافة الإسلامية ومعالمها الظاهرة - فإنه لا يضرها أن تختلف في القضايا التي دونها من الفروع والجزئيات؛ فإن الخلاف فيها سائغ وواسع لاختلاف الناس في الفهم (والاستنتاج والاستنباط،

واختلافهم في الرأي والنظر والإحاطة بعلوم الشريعة وأسرارها ومعانيها وظروف النصوص النازلة وأسبابها)[٤٨ ، ص ٢] ذكر الإمام الشاطبي في هذا الأمر كلاماً نافعاً بعد أن ذكر اختلاف أهل الملل السابقة، واتفاق أهل الحق من أمة الإسلام فقال: (ثم إن هؤلاء المتفقين قد يعرض لهم الاختلاف بحسب القصد الثاني، لا بالقصد الأول فإن الله تعالى حكم بحكمته أن تكون فروع هذه الملة قابلة للأنظار ومجالاً للظنون، وقد ثبت عند النظار أن النظريات لا يمكن الاتفاق فيها عادة، فالظنيات عريقة في إمكان الاختلاف فيها؛ لكن في الفروع دون الأصول، وفي الجزئيات دون الكليات ؛ فلذلك لا يضر هذا الاختلاف)[٥٣، ج ٢، ص ١٦٨] فهو مع كونه ضرورة هو كذلك رحمة بالأمة وتوسعة عليها ؛ فقد اجتهد الصحابة رضي الله عنهم، واختلفوا في أمور جزئية كثيرة، ولم يضيقوا ذرعاً بذلك ؛ بل وطنوا أنفسهم على ذلك، قال يونس الصدفي: (ما رأيت أعقل من الشافعي ناظرته يوماً في مسألة، ثم افترقنا، ولقيني، فأخذ بيدي، ثم قال: يا أبا موسى ألا يستقيم أن نكون إخوانا وإن لم نتفق في مسألة) [٥٤، ج ١٠، ص ١٦] وقد كان الإمام أحمد يحترم رأي الإمام إسحاق بن راهويه ؛ وإن كان يخالفه في أشياء، قال عن ذلك: (لم يعبر الجسر إلى خرسان مثل إسحاق، وإن كان يخالفنا في أشياء ؛ فإن الناس لم يزل يخالف بعضهم بعضا) [٥٤، ج ١١، ص ٣٧١] ؛ بل إن هؤلاء الفقهاء باختلافهم أتاحوا لمن بعدهم فرصة الاختيار من أقوالهم واجتهاداتهم، كما أنهم سنوا لنا سنة الاختلاف في القضايا الاجتهادية وظلوا معها أخوة متحابين[٥٥، ص ٤٧ ـ ٥١]' فهذا عمر بن عبد العزيز الخليفة الراشد يرى اختلاف الصحابة سعة ورحمة، فيقول: (لا يسرني أن أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم لم يختلفوا ؛ لأنهم لو لم يختلفوا لم تكن رخصة) [٥٦، ج١، ص ٢٠٩، و ٥٧، ص ٣٩٢] كما أن من بعدهم من الأئمة المتبوعين لم يروا أن يحمل أحد على رأيه بالعنف والقوة، يدل على هذا أن الخليفة

العباسي أبا جعفر المنصور لما أراد أن يحمل الناس على ما في موطأ الإمام مالك من آراء وأحكام بسلطان الدولة بحيث يلتزم بها الكافة، وتلغى الآراء والاجتهادات الأخرى نهاه الإمام مالك عن ذلك؛ لما في ذلك من مصادرة للآراء السائغة، وإلغاء لاجتهادات الآخرين وما بني عليها من أوضاع وأحوال، فقد روي أنه لما حج المنصور قال لمالك: قد عزمت أن آمر بكتبك هذه التي صنفتها فتنسخ، ثم أبعث بكل مصر من أمصار المسلمين منها بنسخة، وآمرهم بأن يعملوا بما فيها، ولا يتعدوه إلى غيره. فقال: يا أمير المؤمنين، لا تفعل هذا؛ فإن الناس قد سبقت إليهم أقاويل، وسمعوا أحاديث، ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم، وأتوا به من اختلاف الناس ؛ فدع الناس وما اختار أهل كل بلد منهم لأنفسهم [٥٨، ج ١، ص ١٤٥].

يبدو أن ثقافة الاختلاف وتعدد الثقافة شائعة وممارسة إلى درجة عالية في عهود سلف الأمة الصالح وفق ما نطقت به أقوالهم والقصص السابقة، وأن التنوع الثقافي كان ظاهرة من الظواهر الفكرية في مجتمعهم التي لا يمكن إخفاؤها، وأن الثقافة العامة التي تمثل اتجاه جمهور العلماء وعليها غالب الناس لم تكن الوحيدة في المجتمع؛ وإنما هناك ثقافات محلية تختلف سعتها ويتباين عدد أتباعها هي ثقافة مدارس واتجاهات فكرية موجودة وقائمة، وأن العلاقة بينها كانت علاقة حوار وتغافر واعتذار؛ لا علاقة عداوة وبغض وكراهية، فعلماؤها كانوا يراعون الألفة والعصمة وأخوة الدين وإن اختلفوا في القضايا العلمية العقدية كما ذكر ذلك شيخ الإسلام ابن تيمية[٥٢، ج ٢٤، ص ١٧٢]، ومن الأمثلة على ذلك اعتذار شيخ الإسلام ابن تيمية لشيوخ أهل التصوف الذين حسن ذكرهم، وثبت إيمانهم، فقال: (لكن شيوخ أهل العلم الذين لهم لسان صدق وإن وقع في كلام بعضهم ما هو خطأ منكر فأصل الإيمان بالله ورسوله إذا كان ثابتاً غفر لأحدهم خطأه الذي أخطأه بعد اجتهاده)[٥٩، ج١، ص ٢٦٥] وإنكاره ذم المجتهد وتأثيمه؛ إذ

يقول: (ومن علم منه الاجتهاد السائغ فلا يجوز أن يذكر على وجه الذم والتأثيم له؛ فإن الله غفر له خطأه) [٥٢، ج٢٨، ص ٢٣٤] مما يجعل مسلك الاقتصار على المذهب السائد متشدداً؛ لما في ذلك من تنكر للتراث الإسلامي الذي يعترف بالثقافات المختلفة والمذاهب المتنوعة، ولسير العلماء ومفكري الأمة الذين كانوا يتعاملون مع مخالفيهم على أساس الحق والعدل، ويرعون في ذلك تأليف القلوب واجتماع الكلمة، ويجتنبون كل ما يفضي إلى الكراهية والعداوة.

الثقافة الوطنية والعولمة

إن العولمة في اتجاهها الفكري (تطمح إلى صياغة ثقافة كونية شاملة، تغطي مختلف جوانب النشاط الإنساني، فهناك اتجاه صاعد يضغط في سبيل صياغة نسق ملزم من القواعد الأخلاقية الكونية)[٦٠، ص ١٠٤]، وأن هذه الثقافة مهما استخدم في صياغتها من صبغة علمية ومعرفية فإنها كما يراها الأستاذ عبد الوهاب المسيري صيغت داخل التشكيل الحضاري والسياسي الغربي، فهي تحمل معالم هذا التشكيل، وتدور في إطار العلمانية الشاملة التي تدعو إلى إنكار القيم وتأكيد النسبية المعرفية والأخلاقية، وتطور العالم؛ ولا يبعد أن تكون الصفة المعرفية لهذه العولمة وسيلة للتسلل إلى إرجاء العالم من أجل بناء الهيمنة الثقافية الغربية [٦١، ص ٢٠] التي تسعى الدول الغربية إليها، وتعمل على تحقيقها عن طريق الاتفاقات الثقافية والاقتصادية وغيرها مع الدول الأخرى، والتي غالباً ما تفرض فيها مصالحها الثقافية، وسيادة قيمها على الأطراف الأخرى؛ لكونها تمثل الطرف الأقوى، سواء كانت هذه الاتفاقيات ثنائية، أم عن طريق المنظمات الدولية كمنظمة التجارة ومنظمة العمل الدولية، أو عن طريق المؤتمرات التي تقرر فيها القيم الغربية، وتلزم بها الدول الأخرى، وتربط الدول الغربية مساعداتها

العباسي أبا جعفر المنصور لما أراد أن يحمل الناس على ما في موطأ الإمام مالك من آراء وأحكام بسلطان الدولة بحيث يلتزم بها الكافة، وتلغى الآراء والاجتهادات الأخرى نهاه الإمام مالك عن ذلك؛ لما في ذلك من مصادرة للآراء السائغة، وإلغاء لاجتهادات الآخرين وما بني عليها من أوضاع وأحوال، فقد روي أنه لما حج المنصور قال لمالك: قد عزمت أن آمر بكتبك هذه التي صنفتها فتنسخ، ثم أبعث بكل مصر من أمصار المسلمين منها بنسخة، وآمرهم بأن يعملوا بما فيها، ولا يتعدوه إلى غيره. فقال: يا أمير المؤمنين، لا تفعل هذا؛ فإن الناس قد سبقت إليهم أقاويل، وسمعوا أحاديث، ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم، وأتوا به من اختلاف الناس ؛ فدع الناس وما اختار أهل كل بلد منهم لأنفسهم [٥٨، ج ١، ص ١٤٥].

يبدو أن ثقافة الاختلاف وتعدد الثقافة شائعة وممارسة إلى درجة عالية في عهود سلف الأمة الصالح وفق ما نطقت به أقوالهم والقصص السابقة، وأن التنوع الثقافي كان ظاهرة من الظواهر الفكرية في مجتمعهم التي لا يمكن إخفاؤها، وأن الثقافة العامة التي تمثل اتجاه جمهور العلماء وعليها غالب الناس لم تكن الوحيدة في المجتمع؛ وإنما هناك ثقافات محلية تختلف سعتها ويتباين عدد أتباعها هي ثقافة مدارس واتجاهات فكرية موجودة وقائمة، وأن العلاقة بينها كانت علاقة حوار وتغافر واعتذار؛ لا علاقة عداوة وبغض وكراهية، فعلماؤها كانوا يراعون الألفة والعصمة وأخوة الدين وإن اختلفوا في القضايا العلمية العقدية كما ذكر ذلك شيخ الإسلام ابن تيمية[٥٢، ج ٢٤، ص ١٧٢]، ومن الأمثلة على ذلك اعتذار شيخ الإسلام ابن تيمية لشيوخ أهل التصوف الذين حسن ذكرهم، وثبت إيمانهم، فقال: (لكن شيوخ أهل العلم الذين لهم لسان صدق وإن وقع في كلام بعضهم ما هو خطأ منكر فأصل الإيمان بالله ورسوله إذا كان ثابتاً غفر لأحدهم خطأه الذي أخطأه بعد اجتهاده)[٥٩، ج١، ص ٢٦٥] وإنكاره ذم المجتهد وتأثيمه؛ إذ

يقول: (ومن علم منه الاجتهاد السائغ فلا يجوز أن يذكر على وجه الذم والتأثيم له؛ فإن الله غفر له خطأه) [٥٢، ج٢٨، ص ٢٣٤] مما يجعل مسلك الاقتصار على المذهب السائد متشدداً؛ لما في ذلك من تنكر للتراث الإسلامي الذي يعترف بالثقافات المختلفة والمذاهب المتنوعة، ولسير العلماء ومفكري الأمة الذين كانوا يتعاملون مع مخالفيهم على أساس الحق والعدل، ويرعون في ذلك تأليف القلوب واجتماع الكلمة، ويجتنبون كل ما يفضي إلى الكراهية والعداوة.

الثقافة الوطنية والعولمة

إن العولمة في اتجاهها الفكري (تطمح إلى صياغة ثقافة كونية شاملة، تغطي مختلف جوانب النشاط الإنساني، فهناك اتجاه صاعد يضغط في سبيل صياغة نسق ملزم من القواعد الأخلاقية الكونية)[٦٠، ص ١٠٤]، وأن هذه الثقافة مهما استخدم في صياغتها من صبغة علمية ومعرفية فإنها كما يراها الأستاذ عبد الوهاب المسيري صيغت داخل التشكيل الحضاري والسياسي الغربي، فهي تحمل معالم هذا التشكيل، وتدور في إطار العلمانية الشاملة التي تدعو إلى إنكار القيم وتأكيد النسبية المعرفية والأخلاقية، وتطور العالم؛ ولا يبعد أن تكون الصفة المعرفية لهذه العولمة وسيلة للتسلل إلى إرجاء العالم من أجل بناء الهيمنة الثقافية الغربية [٦١، ص ٢٠] التي تسعى الدول الغربية إليها، وتعمل على تحقيقها عن طريق الاتفاقات الثقافية والاقتصادية وغيرها مع الدول الأخرى، والتي غالباً ما تفرض فيها مصالحها الثقافية، وسيادة قيمها على الأطراف الأخرى؛ لكونها تمثل الطرف الأقوى، سواء كانت هذه الاتفاقيات ثنائية، أم عن طريق المنظمات الدولية كمنظمة التجارة ومنظمة العمل الدولية، أو عن طريق المؤتمرات التي تقرر فيها القيم الغربية، وتلزم بها الدول الأخرى، وتربط الدول الغربية مساعداتها

للدول الأخرى بتنفيذها، أو عن طريق وسائل الإعلام العالمية كالفضائيات وشبكة الإنترنت[٦٢ ، ص ٣٧] التي تعتمد مادتها الإعلامية على تسويق الفكر الغربي ؛ لذا لا يرى الدكتور عبد الرحمن الزنيدي غرابة في أن تصبح العولمة نهجاً جديداً للغرب يروج بشكل صريح وظاهر من خلاله قيمه ذات البعد الجسدي المادي في القضايا التي تتصل بالمرأة والأسرة والمجتمع، ومعطيات حضارته المادية الشهوانية التي تعد أشد الحضارات فساداً في الأمور الاجتماعية، وقد تجلت بدايات هذا الترويج في قرارات مؤتمرات السكان والمرأة[٦٢ ، ص ٢٩] التي عقدت في القاهرة عام (١٩٩٤م)، وفي بكين عام (١٩٩٥م) باهتمام ورعاية غربية.

ومن الناحية الواقعية نجحت العولمة الثقافية بوسائلها السياسية والمعلوماتية والاجتماعية في صياغة مفاهيم جديدة في بعض التصورات الثقافية والسياسية والاجتماعية، واستطاعت أن تحلها محل الثقافات الوطنية، ولا ريب أنها من هذه الناحية شكلت خطراً على الهوية الثقافية الوطنية للمجتمعات، وعلى الحس الوطني الرسمي المتولد عن خصوصية التجربة التاريخية للدول، نعم ؛ إنه قد لا يستطيع أي مجتمع أن يبقى صامداً في زمن انهيار الحدود وتدفق الأفكار والنظم بشكل سريع ومتتابع عبر منافذ متعددة أمام هذه العولمة دون أن يتأثر بمفاهيمها الثقافية الجديدة ؛ إلا أن ذلك ليس مطرداً، أو حتمياً لا مناص منه ؛ فإن المجتمعات التي تمتلك ثوابت عقدية وخلقية متجذرة في قلوب أفرادها وعقولهم وسلوكهم وحياتهم ـ قادرة بفضل ما لديها من منظومة عقدية وتصورات فكرية وقيم خلقية على رد هجمات العولمة الثقافية الغربية التي تصر على إلغاء ثقافتها لتحل محلها دون أن تأبه بسياقها التاريخي والثقافي الخاص، مما يجعل هذه المجتمعات في حال من التحدي أمام هذا الطوفان الثقافي الغربي المندفع نحوها ليجرف ثقافتها، ويمسح هويتها، ويصادر ما لديها من خصوصيات.

لذا كان لزاماً على علماء الأمة ومفكريها من الغيورين على دينهم وأوطانهم وهم يرون ما يجري حالياً على المستوى الدولي من تهميش لثقافات الشعوب لتحل محلها ثقافة النظام الواحد، وهي ثقافة الغرب عن طريق الوسائل الحديثة المستخدمة من أجل إحداث الإحلال المطلوب، ومن هذه الثقافات ثقافتنا الإسلامية التي تتعرض كغيرها إلى محاولة مستعرة لإلغاء خصوصيتها ومسخ شخصيتها التي تستمدهما من انتمائها إلى الإسلام الحنيف ـ كان لزاماً على هؤلاء أن يعملوا على تعزيز هوية الوعي والولاء والانتماء للدين الإسلامي في نفوس المسلمين، وعلى تحقيق تكامل شخصية المسلم وتوازنها بين المادية والروحية، وغرس روح المحبة لله ورسوله صلى الله عليه وسلم، والخشية من مخالفة أمرهما، وعلى توضيح قضايا العقيدة وأحكام الشريعة بما يعين على تفهم روح الإسلام والطرائق السوية لتناول الحياة، وتمييز الباطل من الحق والحرام من الحلال [٦٣، ص ١٦٢].

وأمام هذا التحدي الذي تتعرض له ثقافتنا لا بد في المملكة العربية السعودية وهي مستهدفة كغيرها من الدول في عالم يعيش تطوراً عاصفاً تهيمن عليه الدول المتقدمة وتعمل على فرض ثقافتها على الآخرين ـ من وضع استراتيجية واضحة وواقعية ومنظمة لمواجهة هذا التحدي بحيث تساعدها على حماية ذاتها، والحفاظ على هوية المجتمع الثقافية، وصيانتها من أي ضرر تغريبي يلحق بها، والسعي في تطوير هذه الثقافة مع التمسك بالثوابت ومراعاة المستجدات بحيث تصبح ثقافة منتجة؛ وليست مستهلكة وحسب[٢١، ص ٤٨].

إذا كانت الثقافة الإسلامية أكثر من غيرها مقاومة لتيار العولمة لما تمتلكه من مقومات الثبات، وفي مقدمتها الرصيد العقدي النقي ومصادر الوحي الصحيحة والماضي التاريخي المشرق والتراث العلمي المتكامل- فإن هذا لا يعني أن الثقافة الإسلامية ليست

بحاجة إلى تكريس الجهود من أجل اتخاذ موقف حضاري من حركة العولمة العالمية في مسارها الإلزامي، يحافظ على شخصية الأمة من الذوبان في غيرها من الثقافات، وهذا يستلزم أن نفتح عقولنا، ونعطي الدراسة والبحث العلمي حقهما، وسنجد في تراثنا الخالد ما يجعلنا الأقوى في ظل المواجهة الواعية لهذا المد العارم.

الخاتمة

يمكن فيما يلي الإشارة إلى أهم ما خلص إليه هذا البحث:

١- المواطنة لها معنيان: الأول ــ معنى فطري يعتبرها نزعة غريزية نابعة من حب الإنسان لوطنه وشعوره بالانتماء إليه، والآخر ــ يعتبرها نزعة فكرية مذهبية، لها مبادئها العامة، وطقوسها السلوكية، تُزرع في نفوس الناس، ويُنشأ عليها ناشئة المجتمع، وتُحاكَم مواقف أتباعها عليها، ويُنظر إلى الآخرين من خلالها.

٢- الوطنية من المفاهيم الحديثة التي فرضت نفسها على خريطة الفكر الإنساني- وإن كانت ذات جذور عميقة في التاريخ، فهي بهذه الصفة الفلسفية عرفت في المجتمعات القديمة، ومن أشهر صورها وطنية اليونان، ثم وطنية الإمبراطورية الرومانية، وظهرت هذه النزعة من جديد مقترنة بقوميات محلية في أوروبا بعد الثورة الفرنسية لتحل محل النزعة الدينية المسيحية تدريجياً، وأصبحت من معطيات القرن التاسع عشر الميلادي الموجهة لكل نظم الدولة نحو خدمة هذه النزعة المذهبية.

٣- إذا كان الاتجاه المذهبي عمل على ربط معنى الوطنية بالأرض والوطن فإن الإسلام لا يتنكر لفطرة حب الوطن؛ ولا يعده مناقضاً له، ذلك أن الإسلام نظر إليه على أنه ميل فطري راسخ في النفس، فنماه ولم يقيده بمضامين أي نزعة من النزعات ذات المنحى العنصري، بل ربط بينه وبين الدين، وعمل على إدماج البشرية بعضهم

ببعض دون تمييز على أساس الحدود الجغرافية ؛ فمد بذلك مفهوم الوطن على امتداد العقيدة، ووسع مفهوم الوطنية لتكون انتماء فطرياً إلى الأرض، وموالاة دينية لعقيدة الإسلام ومبادئه وقيمه.

٤- إن الإسلام أوجد انسجاماً بين الدين والوطنية ؛ بحيث تكون الوطنية متشربة للإسلام، ويكون الوطن داراً له ــ وجعل للوطنية معنى واسعاً يتجاوز المعنى المحصور في الأرض، كما أن الإسلام جعل الوطنية حقاً من حقوق الشعوب، والمحافظة عليه حياة لها بين الأمم، فلا معنى لحياة أمة وهي تفقد حق استقلالها في أرضها وبلادها، وتعيش تحت هيمنة عدوها وحكمه ؛ فتلك أمة ميتة ؛ وإن كانت في حكم الأحياء.

٥- تمثل الوطنية في المملكة العربية السعودية المعنى المنسجم مع الفطرة والإسلام ؛ إذ يعني مفهوم الانتماء إلى المملكة العربية السعودية معاني وقيماً عظيمة تستمدها من موقعها، واحتضانها للحرمين الشريفين، وكونها مهبط الوحي وداراً للإسلام، ومأرزاً لأتباعه، كما يقتضي معنى الانتماء إلى هذا الوطن حماية أرضه، والنهوض برسالته التي هي رسالة الإسلام، والجهاد في سبيل الحفاظ على حرماته ومقدساته، والذب عن منجزاته الحضارية بشقيها المعنوية والمادية.

٦- برزت الوطنية منذ انطلاقتها في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي مقترنة بالقيم الليبرالية أو الحرية الفردية والديمقراطية، وتعتبر فرنسا أنصع مثال على هذا التلازم في أوروبا الحديثة، و ظهرت الوطنية في العالم العربي مقرونة بمشروع الدعوة إلى الوحدة العربية الذي كان من أهدافه مقاومة الاستعمار الغربي للبلاد الإسلامية، وتم التسويق لهذا المشروع عن طريق بناء ثقافة وطنية جديدة على المنحى القومي للثقافة السياسة الغربية المتجه إلى فصل الدين عن الدولة، وكانت ردة الفعل الأولى عليه من المفكرين

الإسلاميين بإعلان التمسك بفكرة الخلافة الإسلامية، والتنادي إلى مشروع إعادتها من جديد ؛ مما أدى إلى تبلور اتجاه فكري مناهض لفكرة الوطنية العربية، يدعو إلى حماية الهوية الإسلامية، والدفاع عنها.

٧- إن الاختلاف في مفهوم المواطنة بين القوميين والإسلاميين نشأ عنه تباين في الثقافة التي تحدد هوية الوطن وصلته بغيره ؛ إلا أن الفريقين متفقان على أن الوطنية: (جمع بين الثقافة كهوية، وبين الثقافة كطريقة اتصال) إذ الثقافة عند الفريقين من أخص خصائص الإنسان، وإذا كان أي وطن بحاجة إلى تنمية شاملة وهادفة في كل مرافقه تستثمر كل إمكانياته وطاقاته فإن هذه التنمية لا بد أن تكون متلائمة مع ثقافته ومعطياته ومكونات مجتمعه.

٨- يعد الدين في الثقافة الإسلامية بمصادره الصحيحة الأساس الأول الذي تقوم عليه، وتأخذ منه مادتها العلمية والفكرية، وتستمد منه ذاتيتها ووجهتها وتصوراتها وقوام فكرها، وتعتمد عليه في نقد التراث البشري ومواجهة التحديات التي تعترض سبيل المحافظة على شخصيتها من الذوبان في غيرها، وهو العاصم لها من الانحراف عن الطريق السوي، أو الاندثار مع الثقافات الضعيفة التي لم تستطع الصمود أمام متغيرات الحياة، أو الذوبان في غيرها من الثقافات الأخرى، كما أن الثقافة الإسلامية تضطلع بوظيفة مؤثرة ورائدة في بناء الهوية الوطنية وصياغتها وفق تعاليم الإسلام وقيمه السامية.

٩- الثقافة الإسلامية واقعية في نظرتها إلى الثقافات الأخرى، فهي تراها متولدة عن سنة الاختلاف بين بني البشر، وهي على وعي تام بهذه الثقافات، وهذا يعود إلى كونها ثقافة إنسانية تحترم الإنسان وتكرمه، وتحتفل بالمثل والعليا والوحدة الإنسانية، وتعنى بالاتصال بالشعوب ومحاورتها على أساس من العلم والحق، وتهتم بمخاطبة

الثقافات الأخرى على أساس من الاحترام المتبادل، كما أنها تشاركها في حماية القيم وإرساء المبادئ الإنسانية، فهي ثقافة ذات نزعة إنسانية واضحة في كل جانب من جوانبها.

١٠- إذا كانت الثقافة الإسلامية تأخذ بمبدأ التفاهم مع الثقافات الأخرى والاحترام المتبادل بينها فإنها في الوقت نفسه لا تأخذ بفكرة التعايش مع الثقافات التي تستهدف كسر الحواجز المانعة من تأثيرها لغرض إحلال ثقافتها مكانها وتوطينها، لكنها لا تمانع من تفاعل الثقافات وتقاربها في الجوانب العلمية والتطبيقية والحضارية على أن يكون ذلك مبنياً على الاحترام المتبادل في جو سلمي بعيد عن الروح العدائية والتعصب ضد الثقافات الأخرى.

١١- الثقافة الإسلامية اعترفت بثقافات الأديان التي كانت موجودة في داخل الوطن الإسلامي، ومنحت أصحابها حرية الممارسة، واحترمت مقدساتهم ومصادرهم الدينية والفكرية، وحاورت أتباعها بالتي هي أحسن؛ دون إكراه يحمل أحداً على الانسلاخ من ثقافته أو مصادرة آرائه ؛ وإنما حوار منفتح ومقنع، يمكن الأمة من القيام بواجب الشهادة على الناس التي جعلها الله وظيفة من وظائفها في علاقتها بغيرها، وتواصلها مع الآخرين، وهي تمتلك خطاباً وسطياً بعيداً عن الغلو والتفريط والتنفير في الأسلوب والمضمون.

١٢- إن توخي النزاهة والموضوعية والاحترام في قضايا الاختلاف والتعدد الثقافي والتمايز الحضاري والنظرة العادلة إلى كل الثقافات التي (تعطي كل ذي حق حقه) ـ سيعزز مستقبل الإنسانية بالوئام والتعايش الممكن، بدلاً من التنافس والصدام المهلك للشعوب المكرس للكراهية بينها، وسيتيح مجالاً رحباً للحوار بين الشعوب، وسيمنح الآراء الصائبة الظرف المناسب لإقناع الآخرين والانتفاع بها دون حاجة إلى إكراههم على قبولها، ومن ثم سيجعل ثقافتها ظاهرة على الثقافات الأخرى.

١٣- يعج الوطن الإسلامي على امتداده بالاتجاهات الفكرية والمذهبيات العقدية والفقهية، وإذا كان من جامع له فإنه يجتمع على قدر كبير من الثقافة الإسلامية العامة التي هي ثقافة كل أطيافه ونخبه ومذاهبه، ويفترقون في تفصيلاتها، وهذا الافتراق وبالأحرى الاختلاف يعود إلى مشارب ومدارس وقناعات شخصية وجمعية ونظرات إلى المستقبل، لها بعد تاريخي وعقدي وفقهي وقومي وواقعي، ولا يمكن أن يستثني مجتمع أي دولة من الدول الإسلامية من هذا الاختلاف أو التعدد الثقافي، وأمام هذه الثقافات المحلية هناك من يرى ضرورة الاعتراف بتعدد الثقافات المحلية وقبول الآخر تعايشاً وتحاوراً وتسامحاً؛ بحجة أن العصبيات والمذهبيات والطوائف لا يمكن أن تكون القاعدة أو المرجعية لأي مجتمع يواجه تحديات العصر الحديث، وهناك من يرى أن تبني ثقافة واحدة ترعى الوحدة في أركان الدين وقواعد الملة، وتقر الاختلاف في القضايا الفرعية دون الأصول هو الأولى حفظاً لوحدة الأمة وتماسكها واجتماعها.

١٤- إذا كانت الأمة مطالبة بأن تجتمع وتتحد على أصول الدين وأركانه العلمية والعملية العظام ومفاهيمه العامة ومقاصد الشريعة التي تشكل مضامين الثقافة الإسلامية ومعالمها الظاهرة فإنه لا يضرها أن تختلف في القضايا التي دونها من الفروع والجزئيات؛ فإن الخلاف فيها سائغ وواسع لاختلاف الناس في الفهم والاستنتاج والاستنباط، واختلافهم في الرأي والنظر والإحاطة بعلوم الشريعة وأسرارها ومعانيها وظروف النصوص النازلة وأسبابها، ولنا في السلف الصالح أسوة حسنة، فقد كانت ثقافة الاختلاف وتعدد الثقافة شائعة وممارسة في عهدهم إلى درجة عالية، وأن التنوع الثقافي كان ظاهرة من الظواهر الفكرية التي لا يمكن إخفاؤها، وأن الثقافة العامة التي تمثل اتجاه جمهور العلماء، وعليها غالب الناس لم تكن الوحيدة في المجتمع؛ وإنما هناك ثقافات محلية تختلف سعتها ويتباين عدد أتباعها هي ثقافة مدارس واتجاهات فكرية موجودة

وقائمة، وأن العلاقة بينها كانت علاقة حوار وتغافر واعتذار؛ لا علاقة عداوة وبغض وكراهية، فعلماؤها كانوا يراعون الألفة والعصمة وأخوة الدين، وإن اختلفوا في القضايا العلمية العقدية.

١٥- ومن الناحية الواقعية نجحت العولمة الثقافية بوسائلها السياسية والمعلوماتية والاجتماعية في صياغة مفاهيم جديدة في بعض التصورات الثقافية والسياسية والاجتماعية، واستطاعت أن تحلها محل الثقافات الوطنية، ولا ريب أنها من هذه الناحية شكلت خطرا على الهوية الثقافية الوطنية للمجتمعات، وعلى الحس الوطني الرسمي المتولد عن خصوصية التجربة التاريخية للدول؛ إذ لا يستطيع أي مجتمع أن يبقى صامداً في زمن انهيار الحدود وتدفق الأفكار والنظم بشكل سريع ومتتابع عبر منافذ متعددة أمام هذه العولمة دون أن يتأثر بمفاهيمها الثقافية الجديدة؛ إلا أن ذلك ليس مطرداً أو حتمياً لا مناص منه؛ فإن المجتمعات التي تمتلك ثوابت عقدية وخلقية متجذرة في قلوب أفرادها وعقولهم وسلوكهم وحياتهم ـ قادرة بفضل ما لديها من منظومة عقدية وتصورات فكرية وقيم خلقية على رد هجمات العولمة الثقافية الغربية، ومن هذه الثقافات ثقافتنا الإسلامية التي تتعرض كغيرها إلى محاولة مستعرة لإلغاء خصوصيتها ومسخ شخصيتها التي تستمدهما من انتمائها إلى الإسلام الحنيف؛ لذا كان لزاماً على علماء الأمة ومفكريها أن يعملوا على تعزيز هوية الوعي والولاء والانتماء للدين الإسلامي في نفوس المسلمين.

المصادر والمراجع

[١] ابن منظور، جمال الدين الأنصاري، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرين، *لسان العرب*، دار المعارف.

[٢] الأزدي السجستاني، سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، راجعه، عبد الحميد، محمد محيي الدين، دار الفكر.

[٣] التهانوي، *كشاف اصطلاحات الفنون*، دار صار ببيروت.

[٤] الزنيدي، عبد الرحمن، مقالة: *الإسلام والوطنية ممتزجان*، مجلة المعرفة، الكتاب العاشر (الوطنية كائن هلامي) الطبعة الأولى عام ١٤٢١هـ.

[٥] عبود، عبد الغني، *ديناميات المجتمع الإسلامي*، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة.

[٦] الجندي، أنور، *الشبهات والأخطاء الشائعة في الفكر الإسلامي*، دار الاعتصام بالقاهرة، (١٩٨٠م).

[٧] نادي الفكر الإسلامي بالرباط، لماذا نادي الفكر الإسلامي؟ (١٤٠٠هـ).

[٨] حسين، محمد محمد، *الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر*، الطبعة السادسة، مؤسسة الرسالة ببيروت، (١٤٠٣هـ).

[٩] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، *الجامع الصحيح*، تحقيق عوض، إبراهيم عطوه، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر.

[١٠] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، تحقيق الزيني، طه محمد، مكتبة الكليات الأزهرية بالقاهرة.

[١١] العجلوني، إسماعيل، *كشف الخفاء ومزيل الإلباس*، دار التراث بالقاهرة.

[١٢] قطب، محمد، *مذاهب فكرية معاصرة*، الطبعة الأولى، دار الشروق، (١٤٠٣هـ).

[١٣] عمارة، محمد، مقالة: الروح الوطنية..، *مجلة المعرفة*، الكتاب العاشر *(الوطنية كائن هلامي)* الطبعة الأولى عام ١٤٢١هـ

[١٤] عزام، عبد الرحمن، *الرسالة الخالدة*، الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، (١٣٦٥هـ).

[١٥] الحقيل، سليمان، *الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام*، الطبعة الثانية، دار الشبل بالرياض (١٤١٣هـ).

[١٦] عمارة، محمد، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، طبعة بيروت، (١٩٧٢م).

[١٧] القشيري النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق عبد الباقي، محمد فؤاد، رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء بالرياض، ١٤٠٠هـ.

[١٨] مزروعي، علي، مقالة: الوطنية العربية وفق القرن الحادي والعشرين، *مجلة المعرفة*، الكتاب العاشر (*الوطنية كائن هلامي*) الطبعة الأولى عام ١٤٢١هـ

[١٩] السيد، رضوان و برقاوي، أحمد، *المسألة الثقافية*، الطبعة الأولى، دار الفكر بيروت، (١٤١٨م).

[٢٠] الجندي، أنور، *الإسلام والدعوات الهدامة*، دار الكتاب اللبناني.

[٢١] الغرايبة، فيصل محمود، بحث: الثقافة العربية في عصر الاتصالات والعولمة، ندوة إستراتيجية الثقافة والتنمية ودور كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي المنعقدة بدولة الكويت من ٢٧-٢٩ مارس عام ٢٠٠٠م.

[٢٢] الحسني، محمد بلبشير، *في سبيل تأصيل الثقافة الإسلامية وتجديد الفكر*، الطبعة الأولى، منشورات الفرقان، (٢٠٠٠م).

[٢٣] المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي، منشورات المنظمة عام، (١٤٢٢هـ).

[٢٤] نجيب، عمارة، الإنسان في ظل الأديان: *المعتقدات والأديان القديمة*، مكتبة المعارف بالرياض، (١٤٠٠هـ).

[٢٥] الخطيب، عمر عودة، *لمحات في الثقافة الإسلامية*، الطبعة الرابعة عشرة، مؤسسة الرسالة، (١٤١٩هـ).

[٢٦] القرضاوي، يوسف، *الخصائص العامة للإسلام*، مكتبة وهبة، عام ١٣٩٧هـ.

[٢٧] الحليبي، أحمد بن عبد العزيز، *ثقافة الطفل المسلم مفهومها وأسس بنائها*، الطبعة الأولى، دار الفضيلة بالرياض، (١٤١٩هـ).

[٢٨] الطريقي، عبد الله، وآخرون، *الثقافة الإسلامية تخصصاً*، عام ١٤١٧هـ.

[٢٩] العمري، نادية شريف، *أضواء على الثقافة الإسلامية* عام ١٤٠١هـ.

[٣٠] قطب، سيد، *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*، دار الشروق، عام ١٣٩٩هـ.

[٣١] سالم، محمد رشاد، *المدخل إلى الثقافة الإسلامية* عام ١٤٠٧هـ.

[٣٢] مرسي، محمد عبد العليم، *الثقافة والغزو الثقافي في دول الخليج العربية* عام ١٤١٥هـ.

[٣٣] القرضاوي، يوسف، *الثقافة العربية بين الأصالة والمعاصرة*، مكتبة وهبة عام ١٤١٤هـ.

[٣٤] ابن خلدون، عبد الرحمن، *المقدمة* ، الطبعة الأولى، دار القلم ببيروت، عام ١٩٧٨هـ .

[٣٥] السهيلي، عبد الرحمن، تحقيق عبد الرحمن الوكيل، *الروض الأنف في شرح السيرة النبوية* ، الطبعة الأولى، دار الكتب الحديثة عام ١٣٨٧هـ .

[٣٦] ابن القيم، *إعلام الموقعين*، دار الجيل ببيروت.

[٣٧] السباعي، مصطفى، *من روائع حضارتنا* ، المكتب الإسلامي ببيروت.

[٣٨] مجموعة من الكتاب، ترجمة حافظ الجمالي، ويوسف مراد، *أصالة الثقافات ودورها في التفاهم الدولي*، تحت عنوان إنسانية الغد وتنوع الثقافات، ، دار الفكر العربي بالقاهرة عام ١٩٦٣م ، مطبوعات اليونسكو.

[٣٩] الطريقي، عبد الله، *الثقافة والعالم الآخر* ، دار الوطن عام ١٤١٥هـ .

[٤٠] العليان، عبد الله، مقالة: من صراع الحضارات إلى تعايشها، *مجلة العربي* العدد /٥٣٢ مارس ٢٠٠٣م.

[٤١] ابن هشام، أبو محمد بن عبد الملك، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، تحقيق عبد الحميد، محمد محيي الدين، إدارات البحوث والإفتاء بالرياض.

[٤٢] الطبري، ابن جرير، *تاريخ الأمم والملوك*، طبعة بيروت.

[٤٣] الجعفي، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*، المكتبة الإسلامية بتركيا.

[٤٤] القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن* ، دار إحياء التراث العربي عام ١٩٦٥م .

[٤٥] جاب الله، أحمد، ورقة: *انفتاح الخطاب الإسلامي ومتطلبات المرحلة المعاصرة*، مقدمة لمؤتمر كلية الشريعة بالكويت عام ١٤٢٥هـ.

[٤٦] الأنصاري، حمد جابر مقالة: نحن في علاقة مشوهة مع النفس، *مجلة العربي* العدد ٥١٨ يناير عام ٢٠٠٢م.

[٤٧] النبهان، محمد فاروق، بحث ظاهرة التطرف في المجتمعات الإسلامية أسبابها ووسائل علاجها، *مجلة دار الحديث الحسينية*، العدد /١٣ عام ١٤١٧هـ.

[٤٨] التركي، عبد الله، *أسباب اختلاف الفقهاء* ، مكتبة الرياض الحديثة، عام ١٣٩٧هـ .

[٤٩] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، دار المعرفة، طبعة عام ١٣٨٨هـ.

[٥٠] الحنفي، ابن أبي العز، *شرح العقيدة الطحاوية* الطبعة التاسعة، المكتب الإســلامي، عام ١٤٠٨هـ.

[٥١] ابن الوزير، *إيثار الحق على الخلق*، دار الكتب العلمية بيروت.

[٥٢] ابن قاسم، عبد الرحمن، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*، مؤسسة الرسالة ببيروت.

[٥٣] الشاطبي، أبو إسحاق، *الاعتصام*، دار المعرفة ببيروت، عام ١٤٠٢هـ.

[٥٤] الذهبي، محمد بن أحمد، سير *أعلام النبلاء*، الطبعة السابعة، مؤسسة الرسالة ببيروت عام ١٤١٠هـ.

[٥٥] القرضاوي، يوسف، *الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم*، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة عام ١٤١٢هـ.

[٥٦] المناوي، محمد عبد الرؤوف، *فيض القدير شرح الجامع الصغير*، دار الفكر.

[٥٧] النمري القرطبي، أبو عمر يوسف بن عبد البر، *جامع بيان العلم وفله*، الطبعة الثانية، دار الكتب الإسلامية بمصر، عام ١٤٠٢هـ.

[٥٨] الدهلوي، ولي الله عبد الرحيم، حجة *الله البالغة*، دار التراث بالقاهرة.

[٥٩] ابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، *الصفدية* عام ١٤٠٦هـ.

[٦٠] مسعد، محيي محمد، ظاهرة العولمة (*الأوهام والحقائق*)، الطبعة الأولى عام ١٩٩م.

[٦١] المسيري، عبد الوهاب، مقالة: عولمة الالتفات بدلاً من المواجهة، *مجلة المعرفة*، الكتاب العاشر (الوطنية كائن هلامي) الطبعة الأولى عام ١٤٢١هـ.

[٦٢] الزنيدي، عبد الرحمن، *العولمة الغربية والصحوة الإسلامية*، دار إشبيليا، الطبعة الأولى عام ١٤٢١هـ،.

[٦٣] بدوي، صال جمال، تعقيب على بحث: كيفية تحقيق الهوية الإسلامية للطالب الجامعي الخليجي، ندوة استراتيجية الثقافة والتنمية المنعقدة بدولة الكويت من ٢٧ـ٢٩ مارس عام ٢٠٠٠م.

Nationalism and Multiculturalism

Dr. Ahmed bin Abdulaziz A-L-Huleibi
Associate Professor, Department of Islamic Studies
King Faisal University

Abstracts. Is multiculturalism within the bounds of one country attainable? The present paper attempts to answer this question from the Islamic point of view which is based on the Holy Quran in order to resolve the controversy over the issue in question by resorting to Almighty Allah and his messenger (peace and blessings be upon him). This issue has been handled with a measure of comprehensiveness, reality and wisdom which is in line with the concern of Islam for the unity of the nation, and the attunement of its people's hearts, on the one hand, and the question of the danger of conflict, including cultural conflict, which leads to hostility and disunity, on the other.

The research paper deals with the following issues: the meaning of homeland, the concept of patriotism in Islam, patriotism and culture, the role of Islamic culture in building the cultural identity of homeland, cultural identity and multiculturalism, multiculturalism in the Muslim homeland, national culture and globalization.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٩-٩٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

استخلاص أبرز أحكام التجويد من القرآن الكريم آلياً وتحليلها إحصائياً

عبدالملك بن سلمان السلمان

قسم علوم الحاسب، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/١/١٧هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٨/١٠هـ)

ملخص البحث. تجويد القرآن الكريم من أشرف العلوم لتعلقه بكتاب الله الذي أمر الله بترتيله. يهدف هذا البحث إلى عمل نظام برمجي يقوم باستخلاص أبرز الأحكام التجويدية من كتاب الله عز وجل بشكل آلي، كما يعطي تحليلاً وإحصاءً دقيقاً لهذه الأحكام في كامل القرآن أو أي مقطع منه (جزء، سورة، آية أو آيات). هذا البحث يخدم شريحة كبيرة من المهتمين بعلم التجويد سواءً من المعلمين أو المتعلمين. يتناول البحث تصنيف الأحكام التجويدية من وجهة نظر برمجية وكيفية برمجة استخلاص الأحكام التجويدية. كما يركز البحث على كيفية عمل الإحصاءات لأحكام التجويد مع عرض أمثلة لذلك.

المقدمة

لقد اهتم المسلمون بعلوم القرآن، والتي من أبرزها علم التجويد، اهتماماً بالغاً، فقام علماء السلف - رضي الله عنهم- بخدمته ورعايته سواءً بالتحقيق والتأليف أم القراءة

والإقراء. وفي عصرنا هذا ، ومع التقدم الهائل في المجال التقني وبخاصة في مجال الحاسب الآلي ، ظهر العديد من البرامج الخدمية الموجهة لخدمة كتاب الله تعالى ، ومنها مجال التجويد ، لأهميته ووجود الكثير من المسلمين الذين لا يتقنونه ، بسبب عجمية اللسان أو التأثر باللهجات واللسان العامي.

إن هذا البحث هو لبنة مكملة لصرح برامج تعليم التجويد، ويهدف إلى استخلاص الأحكام التجويدية من كتاب الله و إعطاء تحليلات إحصائية دقيقة لمعظم أحكام التجويد* في كامل القرآن وجميع سوره وأجزائه وآياته، برواية حفص عن عاصم، والتي قد تفيد شرائح عديدة من المهتمين بعلم التجويد من باحثين ودارسين ومدرسين. فعلى سبيل المثال فإن مدرس التجويد قد يستفيد من هذه الإحصاءات في تحديد أولويات تدريس أحكام التجويد ، واختيار السورة ، أو الجزء من القرآن، لتعليم حكم تجويدي معين بشكل أكثر دقة وأكثر مرونة. ومن المعروف لدى علماء ومدرسي علوم القرآن الكريم أن تدريس أحكام التجويد تكون حسب :

- الأيسر (من الأحكام).
- الأكثر تكرارا في القرآن (وهذا ما يدعمه هذا البرنامج).
- سرد أحكام التجويد حسب الكتاب المتبع في التدريس.

وتنقسم هذه الإحصائيات إلى قسمين :

١- الكمية العددية لحكم التجويد: وهي عدد مرات ظهوره في القرآن كاملاً أو السورة أو الجزء أو الآية أو في عدة آيات متوالية من السورة.

---

* يشمل البحث الأحكام التجويدية الآتية: أحكام النون الساكنة والتنوين، أحكام الميم الساكنة، أحكام النون والميم المشددتين، أحكام المدود، أحكام الراء، أحكام القلقلة، أحكام اللام الساكنة. يمكن للقارئ الكريم الاتصال بالباحث عن طريق البريد الإلكتروني للحصول على نسخة من البرنامج.

٢- الكمية النسبية لحكم التجويد: وهي النسبة المئوية لعدد مرات ظهور الحكم إلى العدد الكلي للكلمات في القرآن كاملاً أو السورة أو الجزء أو الآية أو في عدة آيات متوالية من السورة.

لن أتعرض في هذا البحث لأهمية التجويد ولا لمراتبه وتفاصيل أحكامه، إذ إن الكتب والرسائل المؤلفة فيه كثيرة جداً، قديماً وحديثاً، ومنها على سبيل المثال فقط [١، ٢، ٣، ٤].

الأعمال السابقة

مما لاشك فيه أن التطور الهائل الذي يشهده العالم في ميدان الحاسب الآلي قد رفع من مستوى التعليم في مختلف ميادينه و مجالاته. ففي مجال العلوم الدينية، هناك برامج عديدة متخصصة في القرآن الكريم، فهناك العديد من البرامج التطبيقية التي تساعد المستخدم على تعلم القرآن الكريم، قراءةً وتجويداً وتفسيراً، والتي يمكن الحصول عليها من المكتبات التجارية، و أسواق الحاسب و البرمجيات. ومن أشهر البرامج التي تعنى بكتاب الله:

(أ) برنامج القرآن الكريم (Holy Quran program) [٥]

هذا البرنامج من إصدار شركة صخر، ويحتوي هذا البرنامج على تلاوة كاملة لجميع القرآن بصوت الشيخ/ علي بن عبد الرحمن الحذيفي بالإضافة إلى بعض التفاسير كتفسير الجلالين. وكذلك يحتوي على إمكانية البحث بالكلمة في جميع القرآن. ويحتوي البرنامج على شرح لمخارج الحروف بالصوت والصورة. أما بالنسبة لما يخص أحكام التجويد فقد تم إخراجها بصورة متميزة حيث يقوم البرنامج بعرض فهرس بأسماء السور، ويتم منها اختيار السورة ورقم الآية، ثم يتم عرض المقطع المراد استخلاص الأحكام التجويدية منه. ثم يتم بعد ذلك عرض جميع الأحكام التجويدية في جدول

أسفل المقطع وهذا العرض يعتمد على الأحكام التي يحددها المستخدم باستخدام قائمة تحتوي على جميع الأحكام التي يدعمها البرنامج. وكذلك يمكن للمستخدم الاستماع للمقطع المحدد بصوت الشيخ / علي الحذيفي.

(ب) برنامج موسوعة القرآن الكريم [٦]

فيه عرض صوتي لكامل القرآن بصوت الشيخ/ سعود الشريم مع إمكانية إضافة بعض القراء الآخرين، بالإضافة إلى وجود بعض كتب التفسير كتفسير ابن كثير والطبري وغيرها. وبالنسبة للأحكام التجويدية فقد تم عرضها بأسلوب نصي كما هو الحال في أغلب البرامج دون استخدام أيٍ من تقنيات البحث أوالصوت.

ولما كانت الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) من مصادر المعلومات المهمة والمتجددة، والتي تتميز بانتشارها وكثرة مستخدميها، وسهولة البحث و الوصول للمعلومات فيها، لذلك فقد تمت دراسة معظم تلك المواقع المتضمنة للتجويد. لقد كانت المواقع على قسمين عربية وغير عربية، وكان التركيز على المواقع والصفحات العربية. إن جميع المواقع والصفحات (التي تم الإطلاع عليها) تعرض التجويد عرضاً نصياً أو شجرياً، ويكون العرض لأحكامه وتفاصيل هذه الأحكام دون إمكانية اختيار الآيات أو تحديدها من القرآن الكريم، كما أن معظم المواقع هي مواقع فرعية غير مخصصة للتجويد. وحيث إن مواقع الإنترنت سريعة التغير والتجدد، فقد يكون من الصعب ذكر مواقع معينة والحديث عن إمكاناتها، ولكن بالجملة فإنه يمكن تقسيم المواقع على الإنترنت إلى ثلاثة أقسام :

١- مواقع تعرض الأحكام التجويدية باستخدام رسوم توضيحية، سواءً باستخدام الرسوم التفريعية (الشجرية) أو باستخدام دائرة مقسمة، كل قسم يحوي حكماً تجويدياً مشتملاً على جميع التفريعات.

٢- مواقع تعرض الأحكام التجويدية بأسلوب نصي ولكن قد يتميز بعضها بحسن التصميم والإخراج.

٣- مواقع جمعت ما سبق بالإضافة إلى استخدام الصوت لعرض الأمثلة.

الجدير بالذكر هنا أنه لم يتم العثور على أي بحث علمي منشور يتعلق بهذا الموضوع مما جعل البحث يقتصر على البرامج المتداولة في السوق والمواقع أو الصفحات المتوفرة على الإنترنت.

تصنيف الأحكام التجويدية من وجهة نظر برمجية

يمكن تصنيف الأحكام التجويدية من الناحية البرمجية على النحو التالي:

(أ) ما يقع في كلمة أو كلمتين من الأحكام

تختلف الأحكام التجويدية من حيث الكلمات المكونة للحكم، فهناك أحكام لا تأتي إلا في كلمتين وهناك أحكام أخرى يجب أن تكون في كلمة واحدة، بينما بعض الأحكام تأتي في كلمة أو كلمتين. ومن وجهة نظر برمجية فإن هذا التصنيف يبين الأحكام التي تتضمن (فراغ) وهي التي تأتي في كلمتين (الفراغ هو المسافة التي تفصل بين كلمتين عند الكتابة على جهاز الحاسب) لكي يؤخذ في الحسبان هذا الفراغ عند التعامل مع النص. فيما يلي عرض للأحكام التجويدية التي يتضمنها البحث، كل حكم ضمن القسم الذي ينتمي له.

الأحكام التي تأتي في كلمتين فقط

الإدغام، الإخفاء الشفوي، إدغام المتماثلين الصغير، الإظهار الشفوي (ما يقع في كلمتين –الحروف ج، ذ، ظ، ف، خ، ص، غ، ق)، اللام المتطرفة، المد المنفصل. وهنا يكون وجود الفراغ ضرورياً لإجراء الحكم التجويدي.

الأحكام التي تأتي في كلمة واحدة فقط

النون والميم المشددتين، لام التعريف، اللام المتوسطة ومنها لام الأمر، المد المتصل، مد البدل، المد العارض للسكون، المد اللازم.

الأحكام التي تأتي في كلمة واحدة أو كلمتين

الإظهار الحلقي، الإقلاب، الإخفاء الحقيقي، الإظهار الشفوي (ما يقع في كلمة أو كلمتين – الحروف ء، ث، د، ز، ش، ط، ك، ن، و، ت، ح، ر، س، ض، ع، ل، هـ، ي)، المد الطبيعي، التفخيم والترقيق. وهنا يكون الفراغ مهملاً، فلا اعتبار له عند إجراء الحكم التجويدي فمثلاً (من بعد) و (لينبذن)كلاهما سواءً في حكم الإقلاب.

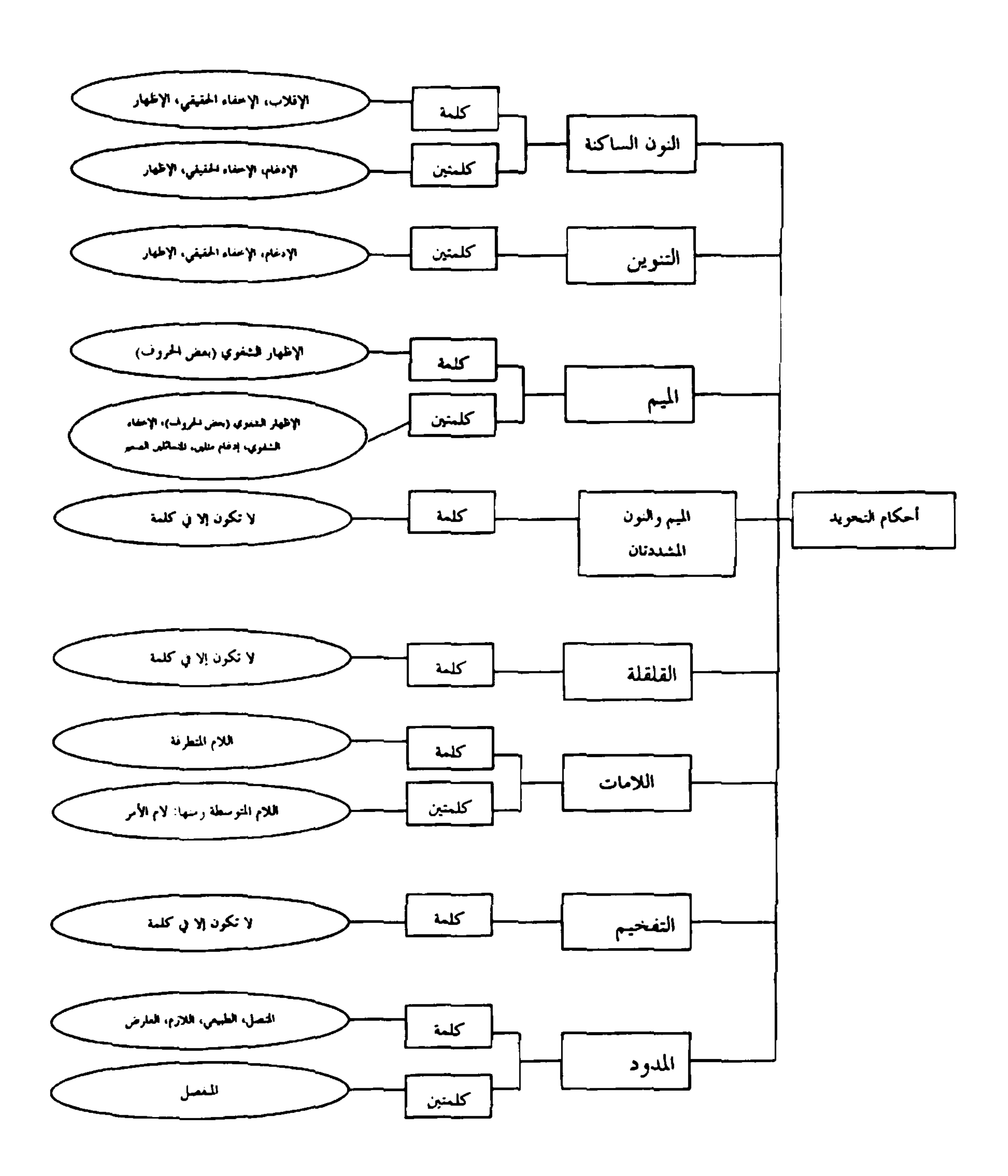
الشكل (١) يبين الأحكام التجويدية وما يقع منها في كلمة واحدة أو كلمتين.

(ب) الاعتماد على الحروف القبلية و البعدية

تختلف الأحكام التجويدية من حيث اعتمادها على حروف قبلية أو بعدية، وبنظرة متمعنة لأحكام التجويد نجد أنه يمكن تصنيفها كالآتي:

ما يعتمد على ما قبله فقط

هناك عدة أحكام عند تطبيقها يجب النظر إلى الأحرف القبلية لما لها من تأثير في مدى إمكانية تطبيق هذا الحكم وهي كالتالي:



الشكل رقم (١). الأحكام التجويدية.

• لام الأمر: يجب أن يكون قبلها حرف الواو أو الفاء أو ثم. مثال ﴿ ثُمَّ لْيَقْضُواْ تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُواْ نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُواْ بِٱلْبَيْتِ ٱلْعَتِيقِ﴾ الحج ٢٩.

• تفخيم و ترقيق الألف: إذا كان ما قبلها حرف تفخيم فإنها تفخم، مثل "قال" و "فطال"، وإذا كان ما قبلها حرف ترقيق فإنها ترقق، مثل "جاء" و "شاء".

• تفخيم و ترقيق اللام: اللام دائماً مرققة إلا في حالة ورودها في لفظ الجلالة (الله) فإنه ينظر إلى آخر الكلمة التي قبلها فإن كانت مضمومة أو مفتوحة فإنها تفخم، مثل "**قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ**".

• المدود: لابد أن يكون ما قبل الألف مفتوحاً (مثل "قَال") وما قبل الواو مضموماً (مثل "يقوُل") وما قبل الياء مكسوراً (مثل "قِيل").

• الراء المرققة: ولها ثلاث حالات

- إذا كان ما قبلها مكسوراً وهي ساكنة سكوناً عارضاً (مثل "منتشِر") فإنها ترقق.

- الراء إذا كانت ساكنة و ما قبلها ساكن وهو من حروف الاستفال يسبقه حرف مكسور (مثل "السِّحْر") فإنها ترقق.

- إذا كانت الراء ساكنة سكوناً عارضاً و ما قبلها ياء ساكنة (مثل "خيْر") فإنها ترقق.

ما يعتمد على ما بعده فقط

في هذا القسم نعرض الأحكام التي تعتمد على ما بعدها وهي كالتالي:

• لام التعريف: للام التعريف حالتان إما الإظهار أو الإدغام، فإذا أتى بعد لام التعريف أحد الأحرف التالية (ء، ب، غ، ح، ج، ك، و، خ، ف، ع، ق، ي، م، هـ)

فإن حكمها الإظهار وتسمى اللام القمرية، و إذا أتى بعدها باقي أحرف الهجاء فإن حكمها الإدغام وتسمى اللام الشمسية.

- لام الفعل: حكمها الإظهار دائماً (مثل "قلنا" و "قل هو") إلا إذا أتى بعدها حرف اللام أو الراء فإن حكمها الإدغام (مثل "قل رب") مع إهمال الفراغ (أي في كلمة أو كلمتين).
- المد المتصل: يجب أن يكون بعد حرف المد همزة في نفس الكلمة (مثل "سماء").
- المد المنفصل: يجب أن يكون بعد حرف المد همزة في الكلمة التالية (أي بينهما فراغ، مثل "يا أيها النّاس").
- المد اللازم الكلمي المخفف: يجب أن يكون ما بعد حرف المد ساكن، ولم يرد في القرآن سوى في كلمة واحدة هي "آلآن" في موضعين من سورة يونس.
- المد اللازم الكلمي المثقل: لابد أن يكون ما بعد حرف المد مشدد (مثل "الحاقّة").

ما يعتمد على ما قبله وما بعده

- الراء المرققة: إذا كانت ساكنة سكوناً أصلياً و ما قبلها مكسور و ليس بعدها حرف استعلاء (مثل "فِرْعون") فإنها ترقق.

تأثير الضبط بالشكل على الأحكام

تتأثر الأحكام التجويدية بالضبط بالشكل، ويختلف هذا التأثير من حكم لآخر، فمثلاً بعض الأحكام تتأثر بالسكون فقط وبعضها تتأثر بجميع الحركات. الجدول ١ يعرض الأحكام التجويدية التي يتضمنها البحث والحركات المؤثرة في كل حكم.

الجدول رقم (١). الأحكام التجويدية وحركات الضبط بالشكل

الحكم	الحركات المؤثرة
الإظهار الحلقي، الإدغام، الإقلاب، الإخفاء الحقيقي	السكون و التنوين
النون والميم المشددتان	الشدة
الإظهار الشفوي، الإخفاء الشفوي، إدغام المتماثلين الصغير، أحكام اللام، المد الطبيعي	السكون
المد المتصل، المد المنفصل، مد البدل	السكون (يستثنى من ذلك الألف لأنها لا تكون إلا ساكنة)
المد العارض للسكون	السكون العارض لأجل الوقف
المد اللازم	السكون و الشدَّة
تفخيم و ترقيق الألف	لا يوجد
تفخيم و ترقيق اللام	الفتحة والضمة والكسرة
تفخيم و ترقيق الراء	السكون و الفتحة والضمة والكسرة

تصميم نظام استخلاص الأحكام التجويدية وبرمجته

يعتمد النظام على نص قرآني مقسم حسب السور لأن الاختيار في النظام يتم للسور ومن ثم الآيات. ويتميز النص بأنه مكتوب حسب الرسم الإملائي مما يجعله أكثر توافقاً مع عملية استخلاص الأحكام التجويدية. في هذا الجزء سأقوم بتوضيح كيفية استخلاص كل حكم تجويدي على حدة. الجدير بالذكر أن بعض الأحكام التجويدية تعتمد على حالة القارئ وصلاً أو وقفاً، فمثلاً إذا وقف القارئ على حرف قلقلة في أي موضع وجبت القلقلة، وإذا وصل ولم يكن الحرف ساكناً فإن الحكم عدم القلقلة، وجهاز الحاسب لا يمكنه التنبؤ بما سيفعله القارئ، ولذلك تم وضع خيارات للمستخدم — كما سيأتي بيانه لاحقاً.

النون الساكنة والتنوين

تصنف أحكام الإظهار الحلقي والإقلاب والإخفاء الشفوي ضمن الأحكام التي تحتمل الوقوع في كلمة أو كلمتين، أما حكم الإدغام فلا يقع إلا في كلمتين فقط، كما هو مبين في الشكل رقم (١). وعند ورود حرف النون أثناء تحليل النص يتم التحليل على النحو التالي:

- يتم التأكد من حركة النون من حيث كونها ساكنة أو لا، ويجدر الانتباه هنا إلى أن النص الذي نتعامل معه لا يوجد على حرف النون حركة السكون حال كون الحكم إقلاباً أو إدغاماً أو إخفاء وإنما تكون النون معراة من الشكل. وتكون النون مشكلة بالسكون في حال كون حكم النون إظهاراً (وهذا هو المعمول به في مصحف المدينة النبوية)، مما استلزم مراعاة ذلك بحيث يتم تحديد أن النون ساكنة بوجود السكون عليها أو عدم وجود أي من الحركات الأخرى عليها؛ أي أنها معراة من الشكل.
- بعد التأكد من النون ساكنة يتم تحديد ما إذا كان الحكم يقع في كلمة أو كلمتين. بعد ذلك يتم استدعاء البرنامج الفرعي المناسب حيث يوجد برنامجان فرعيان؛ الأول يتعامل مع الأحكام الواقعة في كلمة واحدة والآخر يتعامل مع الأحكام الواردة في كلمتين.

وبالنسبة للتنوين فيتميز بكونه لا يأتي إلا في كلمتين ويجري عليه ما يجري على النون الساكنة من ناحية الأحكام. وفي حال الكشف عن التنوين يتم استدعاء نفس البرنامج الفرعي الذي يتم استدعاؤه في حالة النون الساكنة الواقعة في كلمتين.

الميم الساكنة

للميم الساكنة ثلاثة أحكام؛ الإظهار الشفوي والإخفاء الشفوي وإدغام المثلين الصغير. الإظهار الشفوي ينقسم إلى قسمين: القسم الأول لا يأتي إلا في كلمة واحدة

وأما القسم الآخر (بالإضافة إلى حكمي الإخفاء الشفوي وإدغام المثلين الصغير) فلا يأتي إلا في كلمتين فقط، وكما هي حال النون التي سبق الكلام عنها من حيث ضبطها بالشكل أو عدمه فإن الميم كذلك حيث لا تشكل إلا في حالة الإظهار، ويمكن تلخيص الخطوات التي يتم فيها الاستخلاص كالآتي:

- يتم التحقق من أن الميم ساكنة بكونها مشكلة بحركة السكون أو أنها متطرفةٌ معراةٌ من التشكيل.
- في حال كون ورود الحكم في كلمتين يتم الكشف عن الحرف الأول في الكلمة التالية لتحديد الحكم من حيث كونه
  - إخفاء شفوي
  - إدغام متماثلين صغير
  - إظهار شفوي
- في حال كون الحكم في كلمة واحدة يكون الحكم إظهاراً شفوياً لأنه هو الحكم الوحيد من أحكام الميم الساكنة الذي قد يأتي في كلمة واحدة.

القلقلة

يعتمد حكم القلقلة على سكون الحرف، وهنا لدينا حالتان؛ الحالة الأولى عندما يكون الحرف متوسطاً وحركته السكون والحالة الأخرى عندما يكون الحرف متطرفاً وموقوفاً عليه أياً كانت حركته الأصلية. إن الحالة الثانية تعني أنه في حالة وجود أي حرف متطرف من حروف القلقلة فسوف يتم استخلاصه وهذا يستدعي استخلاص كم هائل من الكلمات، وقد يكون ذلك غير مرغوب فيه من قبل المستخدم (حيث أنه لا يمكن التنبؤ إن كان القارئ سيقف على الكلمة أم لا). لهذا تم إعطاء المستخدم خيارين، الأول أن يتم فقط استخلاص الحروف المتطرفة والتي هي نهايات الآيات، والخيار الآخر أن يتم

استخلاص جميع الحروف المتطرفة سواءً كانت نهايات آيات أم لم تكن. ويمكن تلخيص الخطوات بالآتي:

- يتم الكشف عن الحرف من حيث كونه أحد حروف القلقلة والتي هي: (ق، ط، ب، ج، د).
- يتم الكشف عن حركة الحرف؛ إذا كانت السكون فسوف يستخلص الحكم مباشرةً.
- إذا كان الحرف متطرفاً ولم تكن حركته السكون وهو في نهاية آية فسيتم استخلاص حكمها (لأن السنة هي الوقف على رؤوس الآيات، ويعامل الحرف كما لو كان ساكناً).
- إذا كان الحرف متطرفاً ولم تكن حركته السكون وليس في نهاية آية، هنا سوف يُنظر للخيار الذي اختاره المستخدم سابقاً كما وضحناه آنفاً.

النون والميم المشددتان

تتم عملية استخلاص حكم النون والميم المشددتين بالكشف عن حركة النون أو الميم عند ورودها، فعندما تكون مشددة يتم استخلاص الحكم وهو الغنة بمقدار حركتين.

اللامات السواكن

يقوم النظام بالتعامل مع أربع حالات تتعلق باللامات السواكن وهي كما يلي:

الحالة الأولى: إذا كان هناك (ال) المستخدمة للتعريف واللام مشددة، مثل (الّذين) حسب الرسم المستخدم في النص القرآني المعتمد عليه في النظام، في هذه الحالة يكون حكم اللام التجويدي الإدغام، لأنها في الأصل لام ساكنة بعدها لام واللام من حروف الإدغام بالنسبة للام الساكنة.

الحالة الثانية: في حالة وجود (ال) المستخدمة للتعريف ولكن اللام ليس عليها حركة فهنا يتم فحصها كما يلي: إذا كان بعدها حرف من الحروف التالية: ء، ب، غ، ح،ج، ك، و، خ، ف، ع، ق، ي، م، هـ، فعندها يكون حكم اللام التجويدي الإظهار. ما عدا ذلك من الحروف فيكون حكم اللام التجويدي الإدغام.

الحالة الثالثة: عندما تكون اللام في وسط الكلمة وتكون ساكنة، فإن حكمها التجويدي الإظهار دائماً.

الحالة الرابعة: عندما تكون اللام الساكنة في آخر الكلمة، فإنه يتم التأكد من الحرف الأول من الكلمة التي تليها فإذا كان الحرف لام (ل)، أو راء (ر) فإن الحكم التجويدي للام هو الإدغام، وفي غير هذه الحالة يكون الحكم التجويدي للام الإظهار.

من المشاكل التي تمت مواجهتها في هذا الجزء أن النظام يعتبر اللام في الحروف في أوائل السور مثل: قوله تعالى (الم) لاماً ساكنة حكمها الإظهار (حسب الرسم الإملائي المتوفر في النظام)، ولا شك أن هذا غير صحيح. ولحل هذه المشكلة تم التأكد من الكلمة المراد فحصها – لأجل أحكام اللام ساكنة – من أنها ليست من الحروف المقطعة التي تحوي لاماً ضمنها.

المد المتصل

تمر عملية الكشف عن المد المتصل بالخطوات التالية:

- يتم الكشف أولاً عن الحرف من حيث كونه أحد حروف المد.
- يتم التحقق من كون الحرف التالي هو همزة وفي نفس الكلمة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الهمز في النص القرآني الموجود لدينا يأتي في عدة صور حسب سياق الآية

حيث يأخذ الصور الآتية: (ء، ئ، ؤ) كما في "سماء"، "ملائكة"، "أباؤهم"، مما استلزم مراعاة ذلك أثناء تحليل النص.

▪ هناك حالة خاصة وهي " أُوْلَئِكَ " حيث لا يمكن اكتشاف الحكم أثناء تحليل النص لأن حرف المد وهو الألف غير مكتوب في الكلمة مما حتم التعامل معها بشكل خاص فأصلها عند النطق "أُلائك".

المد المنفصل

هناك تشابه إلى حدٍ كبير بين المد المتصل والمد المنفصل، و يكمن الفرق بينهما من حيث كون المد المنفصل يأتي في كلمتين بعكس المد المتصل ويمكن تلخيص الخطوات المتبعة لاستخلاص المد المنفصل بالآتي:

▪ يتم الكشف أولاً عن الحرف من حيث كونه أحد حروف المد.

▪ يتم التحقق من أن حرف المد يقع في آخر الكلمة.

▪ يتم التحقق من أن الحرف التالي (والذي يكون في الكلمة التالية) هو الهمزة بوروده بأحد صور الهمز (أ، إ، آ) كما في "ما أنزل"، "قالوا إنما"، "كما آمن" — حسب الرسم الإملائي في النظام.

▪ هناك حالة خاصة وهي " هَؤُلاء " حيث لا يمكن حسب الخطوات السابقة اكتشاف المد لأن حرف المد وهو الألف غير مكتوب في الكلمة، إذ إن أصل نطقها هو "هاأُلاء"، وقد تمت معالجة ذلك كحالة استثنائية.

المد العارض للسكون

في أثناء النص وعند تحقق شروط المد العارض يتم استخلاص الحكم، لكن من شروط التحقق أن يكون الوقف على نهاية الآية والسبب وراء هذا التقييد هو نفس سبب

تقييد قلقلة الحروف المتطرفة عند الوقف على نهاية الآية كما ذكرنا آنفاً، وقد جرت العادة على ارتباط المد العارض للسكون بنهاية الآية.

وتمر عملية استخلاص الحكم بالخطوات التالية:

- الكشف عن أن الحرف حرف مد أو حرف لين؛ فحرف المد في النص المستخدم يكون عارياً من التشكيل مثل: "الْكَافِرُونَ"، بينما حرف اللين يكون مشكلاً مثل: "خَوْفٍ".
- التأكد من أن حرف المد أو حرف اللين هو السابق للحرف الموقوف عليه وذلك بالتأكد من وجود فراغ بعد حركة الحرف التالي.
- التأكد من أن الكلمة تقع في نهاية آية وذلك بوجود علامة نهاية الآية بعد الفراغ حيث إن النص المستخدم تفصل فيه علامات نهايات الآيات عن آياتها بفراغ (مسافة).

ويجدر التنبيه إلى إحدى المشاكل التي واجهت النظام وهي عدم استخلاص قوله تعالى: "الرَّحْمَنُ" حيث كتبت هكذا في النص المستخدم مما حتم علينا التعامل معها كحالة خاصة.

المد اللازم الكلمي

ينقسم المد اللازم الكلمي إلى قسمين: مخفف ومثقل.

أما المخفف فإن النظام يقوم بالتأكد من أن الحرف الذي يأتي بعد حرف المد ساكن.

أما المثقل فإن النظام يقوم بالخطوات التالية:

- الكشف عن حرف المد (ا، و، ي).
- التأكد من أن حرف المد يقع في وسط الكلمة.

- عدم وجود فراغ أو إحدى السوابق قبل حرف المد (كما سيأتي بيانه)
- التأكد من وجود حرف مشدد بعد حرف المد.

عندها يكون الحكم التجويدي مداً لازماً كلمياً مثقلاً يمد ست حركات.

ومن الصعوبات التي واجهت النظام عند التعامل مع المد الكلمي اللازم هو كيفية التأكد من أن حرف المد يقع في وسط الكلمة حيث إنه يجب التنبه للكلمات التي ليست من أصل الكلمة! فتجد مثلاً أن كلمة (الَّذين) تحلل على أن الألف(ا) تمد ست حركات حيث أن بعدها حرف اللام (ل) المشدد. وكذلك مثلا (فادَّارءتم) فإن الألف ستعتبر مداً كلمياً لازماً يمد ست حركات وذلك لأن حرف الدال الذي يأتي بعد الألف مشدد.

ولحل المشكلة كان لا بد من حصر السوابق، حيثُ وجد أن السوابق التي يمكن أن تسبق أي كلمة – وليست من أصل الكلمة- تنحصر في ٨ سوابق وهي (الألف، الباء، السين ، الفاء ، الكاف ، اللام ، الهاء ، الواو)[٧].[1] وكذلك تم إضافة الفراغ، حيث لا بد من التأكد من أنه لا يسبق حرف المد فراغ لكي نضمن بذلك أن حرف المد يقع في وسط الكلمة. ولكن تبين بعد ذلك أنه قد يسبق حرف المد أكثر من سابق لذلك تم حصر السوابق التي يمكن أن تأتي مع سابقٍ آخر وقد كانت ٣ أحرف هي (الواو، الفاء، الألف). وهنا لابد من التنبه إلى أنه لابد من أخذ التشكيل الخاص بالسابق في الحسبان حيث لا بد من القيام بالأربع مراحل السابقة الذكر للتأكد من أن حرف المد تنطبق عليه الشروط السالفة الذكر.

المد اللازم الحرفي

المد اللازم الحرفي لا يوجد إلا في فواتح السور. وفواتح السور تنقسم إلى خمسة أقسام من حيث عدد الحروف:

---

[1] هناك سابق تاسع لا يأتي إلا مع لفظ الجلالة وهو التاء.

١- حرف واحد مثل : (ق).

٢- حرفان مثل : (حم).

٣- ثلاثة أحرف مثل : (الم).

٤- أربعة أحرف مثل : (المص).

٥- خمسة أحرف مثل : (كهيعص).

والحروف هذه إما أن يكون لها حكم المد اللازم الحرفي فتمد ست حركات وإما أن يكون لها حكم المد الطبيعي فتمد حركتين، وإما أن لا يكون لها حكم المد مثل الألف الابتدائية. لذلك حتى يتم تحديد هذا الحكم يتم اتباع الخطوات التالية :

- مطابقة الحروف متتابعةً لشكل من أشكال فواتح سور القرآن الكريم.
- التأكد من أنه يسبقها ويتبعها فراغ (أي أنها كلمة مستقلة).
- تحليل الكلمة حرفاً ... حرفاً، لبيان الحكم التجويدي لكل حرف –إن وجد.

المد الطبيعي

للحكم على حرف المد بأنه يمد مداً طبيعياً فإننا نقوم بالخطوات التالية :

- التأكد من أن الحرف الذي بعد حرف المد ليس مشدداً ولا ساكناً.
- التأكد من أنه لا توجد همزة بعد حرف المد سواءً في نفس الكلمة أو في الكلمة التي تليها.
- التأكد من أن حرف المد في وسط الكلمة وليس قبله سابقة من السوابق التي تم التطرق إليها في المد اللازم الكلمي(هذا فقط في حالة أن حرف المد هو الألف).

ملحوظات:

- لم يتم تطبيق مسألة الكشف عن السوابق إلا إذا كان حرف المد هو الألف، وذلك لأن الياء والواو والألف المدية(آ) كلها تمد عند انطباق الشروط سواءً كانت في أول

الكلمة أو وسطها أو آخرها، بل إنه عند تطبيق هذا الشرط تكون النتائج غير صحيحة حيث إن النظام لا يعتبر الياء في كلمة (فيها) حرف مد يمد مداً طبيعياً وذلك لأن الفاء من السوابق وهي تقع قبلها، لذلك كان هذا الشرط خاصاً بالألف فقط.

- حيث إن المد الطبيعي مد يأتي على السليقة وهو طبيعي بالنسبة لنطق الإنسان، وكذلك الكلمات والمواضع التي تحتوي على المد الطبيعي كثيرة جداً، لذلك فإن التشغيل الافتراضي للنظام لا يحتوي على المد الطبيعي. وفي حالة أن المستخدم يرغب في استخلاص أحكام المد الطبيعي كل ما عليه هو أن يقوم باختياره من ضمن القائمة المعدة لذلك.
- بالنسبة للكلمات التي بها ألف منطوقة ولكنها غير مكتوبة (مثل "الرحمن" و "هذا") فقد تم التعامل معها على أنها حالات خاصة.

ترقيق وتفخيم الراء

لتحديد حكم الراء من حيث الترقيق والتفخيم فإنه يتم عبر الخطوات التالية أو بعضها حسب الحالة:

- الكشف عن حرف الراء.
- معرفة حركة الراء.
- معرفة ما إذا كانت الكلمة التي تتضمن حرف الراء في آخر الآية والراء فيها متطرفة.
- النظر إلى حركة الحرف الذي قبل الراء، عند الحاجة.
- النظر إلى حركة ما قبل الحرف الذي قبل الراء، عند الحاجة.
- النظر إلى حركة الحرف الذي بعده، وكذلك بيان هل هو حرف استعلاء أو استفال، عند الحاجة.

وبعد الانتهاء من هذه الخطوات والتي في بعض الأحيان لا يكون هناك حاجة إلا لواحدة منها، فإنه يتم تحديد الحكم التجويدي للراء من حيث الترقيق والتفخيم. هناك حالات استثنائية وهي كما يلي:

- هناك بعض الحالات يكون الحكم فيها التفخيم وكذلك الترقيق ولكن أحدهما أولى. في هذه الحالة تم الاكتفاء بالأولى، وُترك بيان هذا التنوع في النبذة الخاصة بالأحكام التجويدية والمتوفرة ضمن النظام.
- بعض الحالات يكون الحكم مختلفاً حسب الوصل أو الوقف، وفي هذه الحالة تم اتخاذ الإجراءات التالية:
  - لا يتم التعامل مع هذه الحالة إلا في حالة نهاية الآية؛ أي عندما يكون حرف الراء في نهاية الكلمة والكلمة في نهاية الآية.
  - يتم الكشف عن حركة الراء للحكم عليها وصلاً.
  - يتم اعتبار الراء ساكنة للحكم عليها وقفاً.
  - يتم بيان حكم الراء في كلمة مرة واحدة، متضمناً الحكم عليها في حالة الوقف وفي حالة الوصل (أي أنه لا يتم التعامل مع الكلمة مرتين).

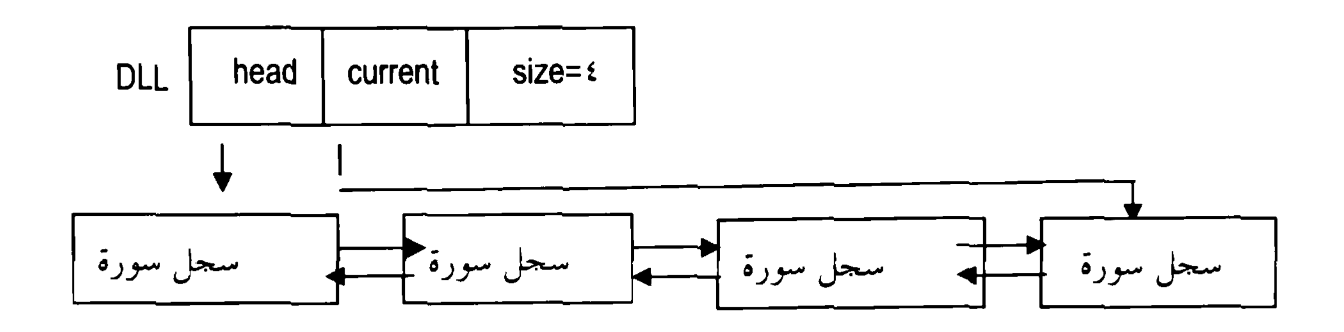
تصميم نظام التحليل الإحصائي لأحكام التجويد وبرمجته

يقوم النظام بتخزين البيانات الإحصائية لأحكام التجويد لكل هدف[٢] في تركيب بياني (Data Structure) عبارة عن سجل (Record) يحوي عدة حقول (Fields). وبعد تعبئة كل سجل، يقوم النظام بحفظه ديناميكياً في قائمة مزدوجة الربط Double Linked List (DLL). وبعد استكمال تعبئة سجلات الأهداف المختارة من قبل المستخدم وحفظها في القائمة DLL،

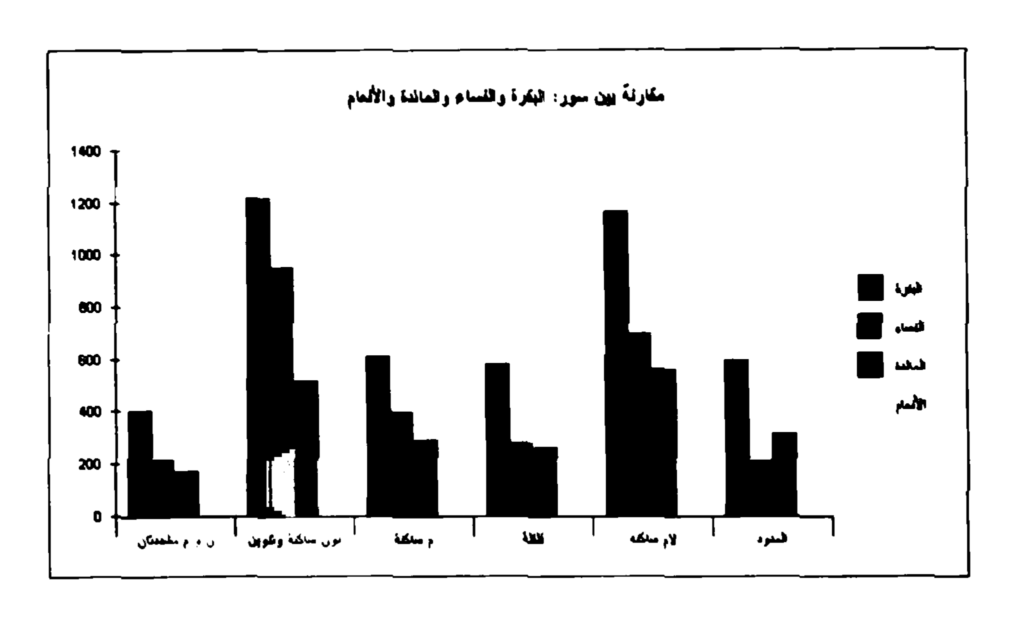
---

(٢) الهدف إما أن يكون سورة أو مقطع من سورة أو جزء أو آية أو القرآن كاملاً.

يقوم النظام بعرضها في رسم بياني باستخدام MSChart، موضحاً كمية أحكام التجويد (العددية أو النسبية) التي تم اختيارها من قبل المستخدم لكل هدف. الشكل رقم (٢) مثال توضيحي للقائمة DLL، والشكل رقم (٣) مثال لرسم بياني بالسور المخزنة في الشكل رقم(٢).

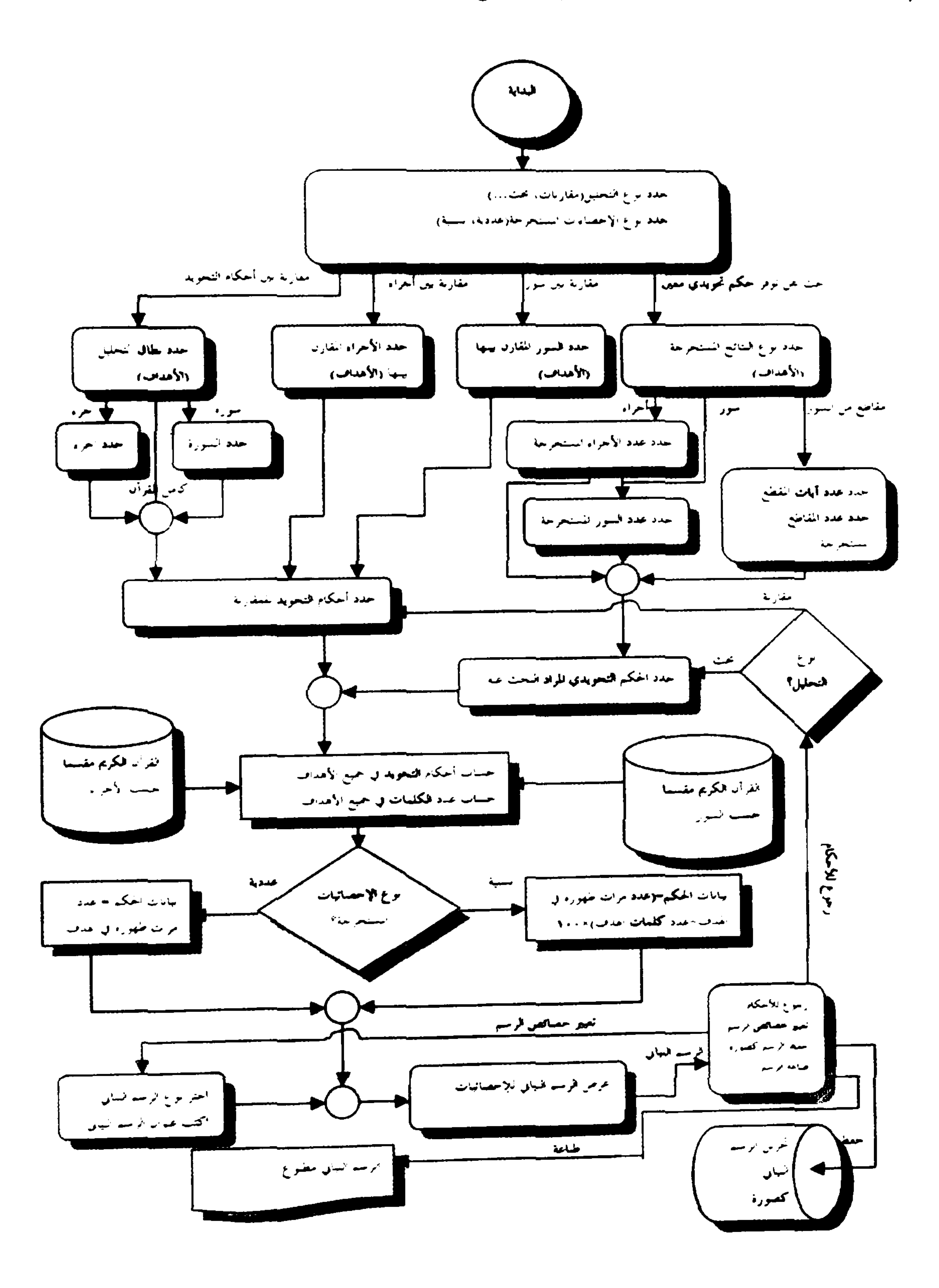


الشكل رقم (٢) DLL.



الشكل رقم (٣). مثال توضيحي للرسم البياني باستخدام MSChart.

يوضح الشكل رقم (٤) تدفق البيانات والإجراءات المتخذة داخل النظام. تشير المستطيلات مستديرة الزوايا إلى إجراءات تتطلب تدخل المستخدم، وأما المستطيلات حادة الزوايا فهي إجراءات مستقلة مبنية داخل النظام، والاسطوانات هي عبارة عن ملفات محفوظة.



الشكل رقم (٤). البناء الهيكلي لنظام التحليل الإحصائي.

واجهات النظام ومميزاته

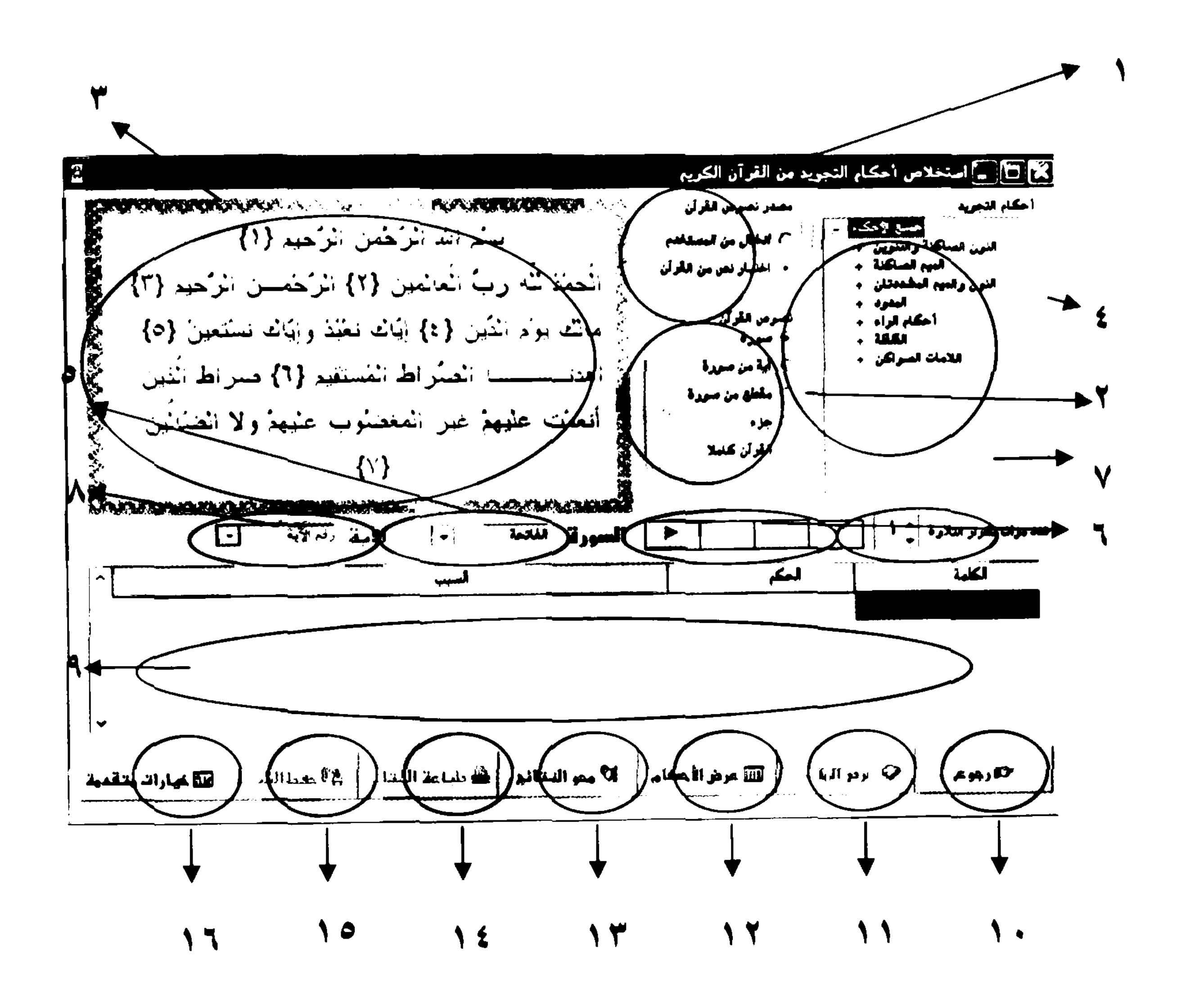
في بداية تشغيل النظام تظهر الواجهة الرئيسة للنظام، الشكل٥، والتي تتيح للمستخدم أن يختار أحد الخيارات المتاحة، والتي أهمها استخلاص الأحكام و التحليل الإحصائي.



الشكل رقم (٥). الواجهة الرئيسية للنظام

واجهة استخلاص الأحكام

عند اختيار المستخدم الأمر *استخلاص الأحكام* ينقل النظام المستخدم إلى واجهة استخلاص الأحكام، الشكل رقم (٦). وفيما يلي نبذة مختصرة لمحتويات هذه الواجهة – حسب الأرقام الموضحة على الشكل:



الشكل رقم (٦). واجهة استخلاص الأحكام.

١- يستطيع المستخدم من خلال هذين الخيارين تحديد مصدر النص المراد استخلاص الأحكام منه. الخيار "اختيار نص من القرآن" (وهو الافتراضي) المراد به النص القرآني الموجود ضمن النظام، ومن خلاله يقوم المستخدم باختيار السورة أو الآية أو المقطع المراد استخلاص الأحكام منه. أما الخيار "إدخال من المستخدم" فيسمح للمستخدم بإدخال أي نصٍ عن طريق كتابته في المكان المخصص لذلك.

٢- هنا خمس خيارات:

(أ) سورة: هذا الخيار يمكّن المستخدم من استخلاص أحكام التجويد في سورة كاملة، فعند اختياره تصبح قائمة السور (رقم٥) نشطة ليتم تحديد السورة المطلوبة.

(ب) آية من سورة: هذا الخيار يمكّن المستخدم من استخلاص أحكام التجويد في آية واحدة فقط، فعند اختياره تصبح قائمة آيات السورة (رقم ٨) نشطة ليتمكن المستخدم من اختيار الآية المطلوبة.

(ت) مقطع من سورة: هذا الخيار يمكّن المستخدم من استخلاص أحكام التجويد في مجموعة من الآيات المتوالية في سورة معينة، فعند اختياره يتم تنشيط حدود المقطع "من" و "إلى" ليحدد المستخدم أول وآخر آية في المقطع.

(ث) جزء: هذا الخيار يمكّن المستخدم من استخلاص أحكام التجويد في جزء كامل من أجزاء القرآن الكريم، فعند اختياره يتم تنشيط قائمة الأجزاء التي تظهر في مكان قائمة السور ويتم إخفاء قائمة السور (رقم٥) وتعطيل خيارات السورة (آية، مقطع)، عندها يتمكن المستخدم من اختيار الجزء المطلوب.

(ج) **القرآن كاملاً**: هذا الخيار يمكن المستخدم من استخلاص أحكام التجويد في كامل القرآن، فعند اختيار المستخدم لهذا الخيار يتم تحميل جميع سور القرآن الكريم وإظهارها في شاشة نصوص القرآن (رقم ٣)، وتعطيل خيارات الجزء والسورة.

٣- يظهر هنا النص القرآني المختار والمراد استخلاص الأحكام التجويدية منه، ولا يمكن للمستخدم الكتابة فيه أو مسحه، إلا في حالة اختيار المستخدم خيار "إدخال من المستخدم" ففي هذه الحالة يمكن للمستخدم الكتابة في هذا المكان. ويقوم النظام بتحريك نصوص القرآن فيها آلياً عند التلاوة لتظهر الآيات التي تتم تلاوتها.

٤- يشير إلى شجرة أحكام التجويد التي يمكن للنظام استخلاصها. وتتفرع شجرة الأحكام حسب تفرع كل حكم. مثال ذلك الميم الساكنة تتفرع إلى: الإظهار الشفوي والإخفاء الشفوي وإدغام المتماثلين الصغير. ويتفرع الإظهار الشفوي إلى ٢٦ حرفاً. فلدى المستخدم حرية اختيار الحكم المراد استخلاصه من نص القرآن الكريم، كأن يختار استخلاص إدغام المتماثلين الصغير فقط بعد تحديده من الشجرة باستخدام الفأرة. ويقوم النظام باستخلاص حكم التجويد الذي حدده المستخدم وما يتفرع منه (إذا كان له فروع) ولا يستخلص أصوله التي تفرع منها.

٥- يتم هنا عرض جميع السور (في حالة أن المستخدم اختار أحد خيارات النص الثلاثة الأولى في الفقرة السابقة أ، ب، ت)، أو الأجزاء (في حالة أن المستخدم اختار الخيار الرابع ث) ويستطيع المستخدم من خلال هذه القائمة اختيار السورة (أو الجزء) المراد استخلاص الأحكام التجويدية منها.

٦- يشير إلى أزرار مسجل الصوت، وهي كالتالي:

إعادة تلاوة الآية السابقة	إيقاف تام	إيقاف مؤقت	تلاوة

٧- يشير إلى عدد مرات تكرار التلاوة، ليقوم النظام بإعادة تلاوة السورة (أو الآية أو المقطع) آلياً بعدد مرات التكرار المحدد. الجدير بالذكر أن النظام يتضمن قراءة للقارئ الشيخ علي الحذيفي المعتمدة من مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٨- يتم هنا اختيار رقم الآية المراد استخلاص الأحكام منها ولا يكون الخيار نشطاً إلا في حالة اختيار الخيار "آية من سورة"؛ علماً أن رقم الآيات مرتبط بالسورة المختارة. تستبدل هذه المنطقة بمدى معين: "من" و "إلى" لتحديد المقطع المراد استخلاص الأحكام منه عندما يكون الخيار "مقطع من سورة".

٩- يتم هنا عرض النتائج المحتوية على الأحكام المستخلصة من النص. وفي هذا الجدول يتم عرض الكلمة و الحكم التجويدي المتعلق بها وأيضاً السبب الخاص بالحكم التجويدي.

١٠- زر الرجوع إلى الواجهة السابقة.

١١- زر عرض المقطع ولا يكون نشطاً إلا في حالة اختيار المستخدم *مقطع من سورة*.

١٢- عند الضغط على الزر يقوم النظام باستخلاص الأحكام التجويدية من النص المحدد أو المدخل من قبل المستخدم وعرضها في الجدول.

١٣- يقوم هذا الزر بمسح جميع محتويات الجدول.

١٤- زر طباعة جدول نتائج الأحكام، ولا يكون نشطاً إلا في حالة احتواء الجدول على بيانات.

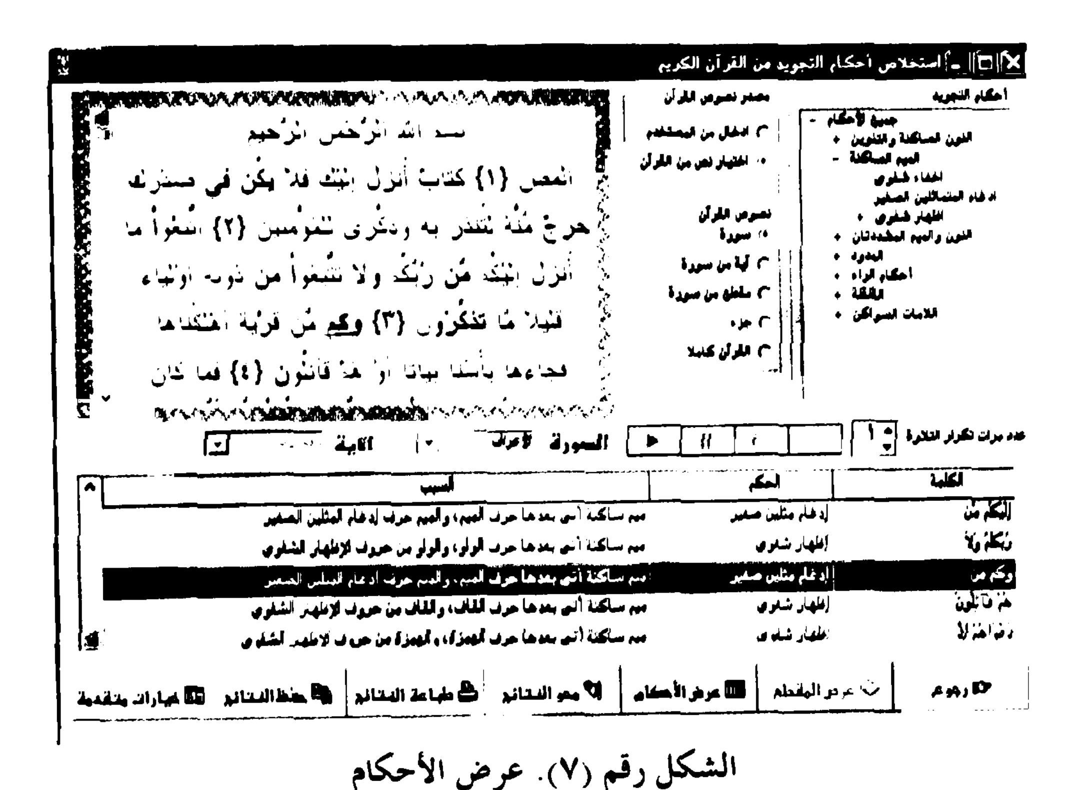
١٥- زر حفظ جدول نتائج الأحكام في ملف Excel، ولا يكون نشطاً إلا في حالة احتواء الجدول على بيانات.

١٦- من خلال هذا الزر يستطيع المستخدم تغيير بعض الخيارات المتقدمة، مثل نوع الخط والألوان وكيفية التعامل مع بعض الأحكام التجويدية.

الشكل رقم (٧) يبين صورة لشاشة استخلاص الأحكام ويظهر فيها عرض لبعض أحكام الميم الساكنة المستخلصة لسورة الأعراف. يظهر في الشكل لون خاص (حسب الخيارات المتقدمة) لكل حكم تجويدي، كما يظهر خط تحت الكلمة[٣] في النص القرآني حسب الحكم التجويدي المظلل في جدول عرض الأحكام.

---

(٣) يستطيع المستخدم التحكم في كيفية تمييز كلمات الأحكام المحددة من الجدول في شاشة نص القرآن الكريم بوضع خط أسفل الكلمة، أو تمييزها بخط عريض أو مائل، أو تكبير حجم الخط، أو بجميع الخيارات السابقة وذلك من خلال الخيارات المتقدمة.

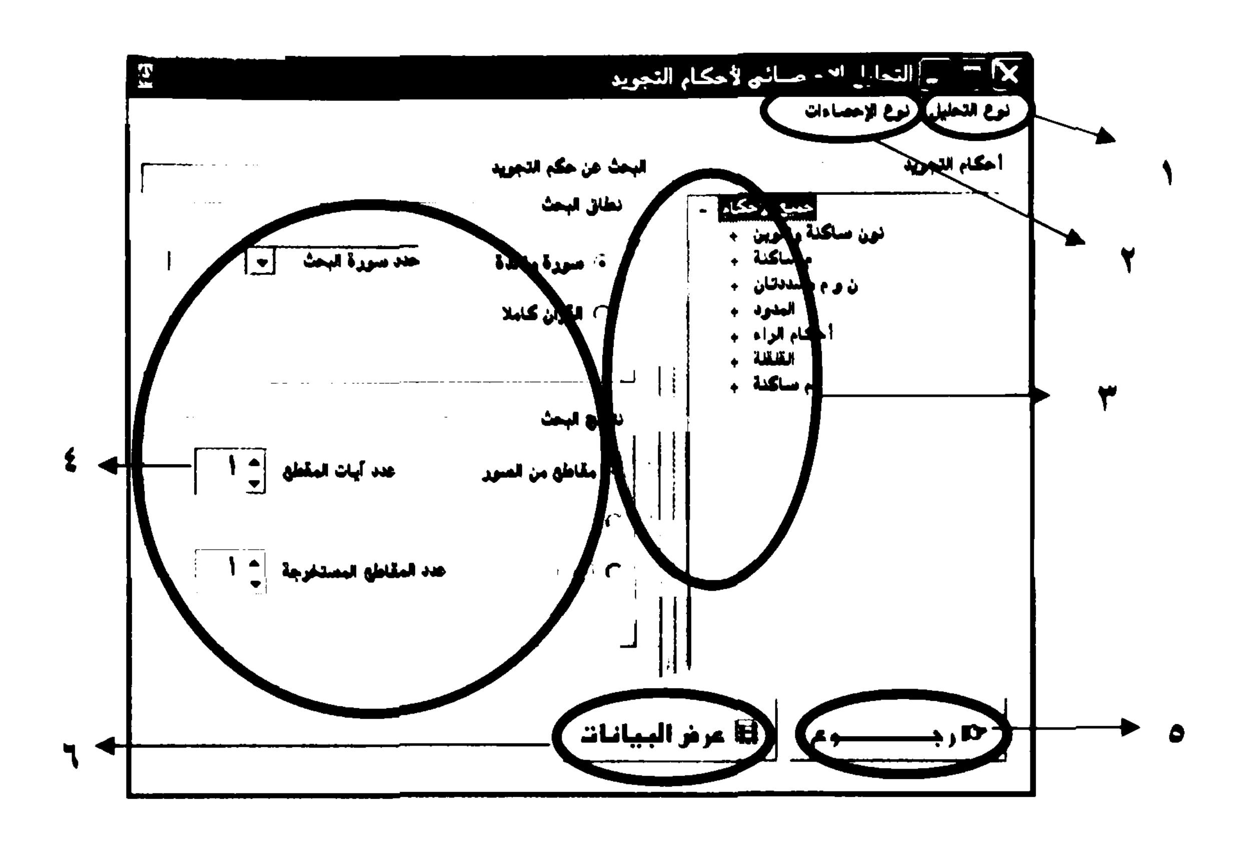


الشكل رقم (٧). عرض الأحكام

الجدير بالذكر أنه يمكن للمستخدم كتابة أي نص يريد استخلاص الأحكام التجويدية منه. علماً أن التشكيل والمسافة بين الكلمات مهمة لكي يتم استخلاص الأحكام بشكلٍ صحيح. فعلى سبيل المثال، إذا أدخل المستخدم: (يا أيها الناس اعبدوا ربكم)، فلن يستخلص النظام النون المشددة في كلمة "الناس" لأنه ليس عليها شدة بل سيكون الحكم إظهار لأن النظام اعتبرها نوناً ساكنة بعدها ألف، بينما الأحكام الباقية سيتم استخلاصها بشكل صحيح. إن قواعد التشكيل مبنية على النص القرآني المتوفر ضمن النظام، مثلاً النون الساكنة إذا كان حكمها الإدغام أو الإقلاب أو الإخفاء؛ فإن النون لا يكتب عليها سكون، بينما إذا كان حكمها الإظهار فإن السكون يظهر على النون. بالإضافة إلى أن النظام لن يقوم باستخلاص الحروف المقطعة عند إدخال نص معين لأنها خاصة فقط بالقرآن الكريم.

واجهة التحليل الإحصائي لأحكام التجويد

يبين الشكل رقم ٨ واجهة التحليل الإحصائي :



الشكل رقم (٨). واجهة التحليل الإحصائي لأحكام التجويد.

١- قائمة نوع التحليل (الإجراءات الإحصائية) وهي أربعة أنواع :

- بحث عن أمثلة حكم تجويدي معين. وهو يعنى بالبحث عن حكم تجويدي معين في كامل القرآن أو جزء منه أو سورة محددة أو حتى مقاطع من سورة، ويعطي إحصاءات عن هذا الحكم التجويدي. هذا يمكّن المستخدم من الحصول على جميع المقاطع (آية أو عدة آيات) الغنية بحكم تجويدي معين، مرتبة تنازلياً حسب كمية الحكم التجويدي (العددية أو النسبية).

- مقارنة بين سور القرآن الكريم. يقوم بالمقارنة بين سور معينة (قد تكون جميع السور) في حكم تجويدي أو مجموعة من الأحكام.
- مقارنة بين أجزاء القرآن الكريم. يقوم بالمقارنة بين أجزاء معينة (قد تكون جميع الأجزاء) في حكم تجويدي أو مجموعة من الأحكام.
- مقارنة بين أحكام التجويد. يقوم بالمقارنة بين أحكام تجويدية معينة (قد تكون جميع الأحكام) في كامل القرآن أو جزء منه أو سورة.

٢- قائمة نوع الإحصاءات، وهي إما أن تكون إحصاءات عددية، أو نسبية. إحصاء الكمية العددية للحكم يعني أكثر الآيات التي ورد فيها الحكم التجويدي بغض النظر عن طول الآية/الآيات. أما إحصاء الكمية النسبية للحكم فتعني أكثر الآيات أمثلةً وأقصرها طولاً، لأن النظام سوف يحسب كثافة الحكم التجويدي في كل آية.

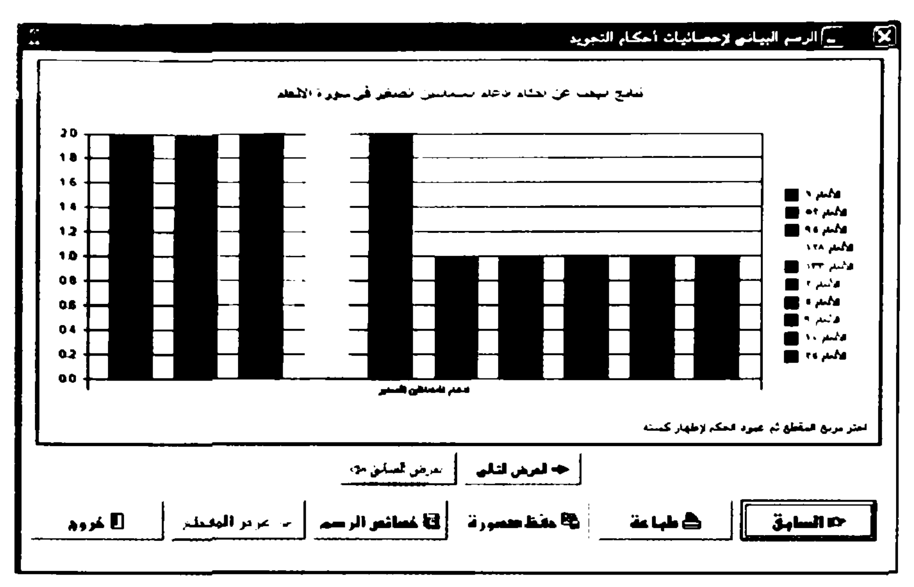
٣- شجرة الأحكام والتي من خلالها يحدد الحكم المراد البحث عن أمثلته، وكذلك اختيار الأحكام المراد إجراء تحليلات إحصائية لها في سور القرآن الكريم، أو الأجزاء أو القرآن كاملاً.

٤- خيارات البحث عن حكم التجويد، وتتغير هذه المنطقة تبعاً لنوع التحليل.

٥- زر الرجوع إلى الواجهة الرئيسة.

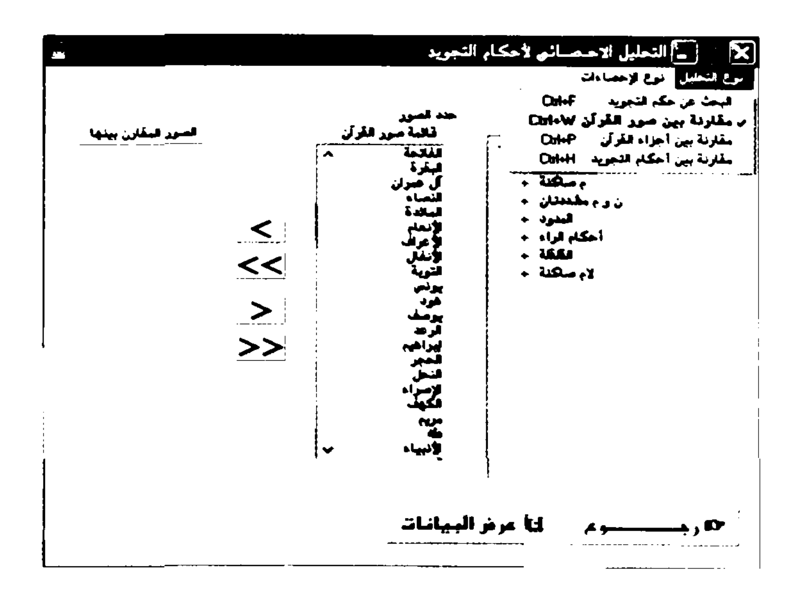
٦- زر عرض البيانات والذي ينقل المستخدم إلى واجهة الرسم البياني لعرض بيانات الأحكام التي طلبها المستخدم بشكل أعمدة بيانية أو قطاع دائري.

وبعد استكمال التحليل، تظهر واجهة الرسم البياني، كما في الشكل رقم ٩. الشكل رقم ٩ يمثل نتائج البحث عن حكم إدغام المتماثلين الصغير في سورة الأنعام (آية ... آية)، حيث يظهر في أقصى اليمين أرقام الآيات التي تم استخراجها مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب عدد أمثلة الحكم التجويدي الذي تم البحث عنه، وبجوار كل آية مربع صغير بلون العمود البياني الخاص بها. يمكن من خلال هذه الشاشة عرض الآيات التي ظهرت بها الأحكام التجويدية.



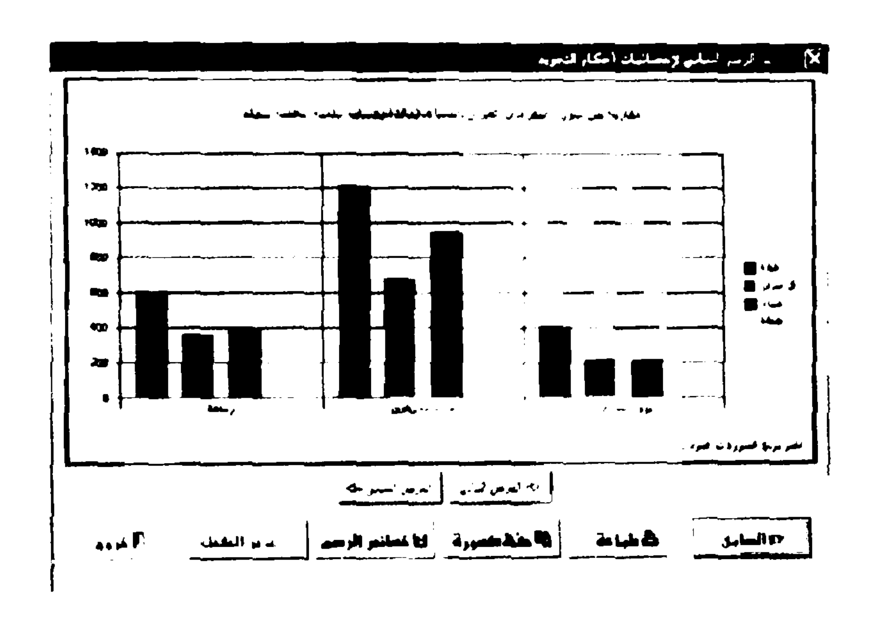
الشكل رقم (٩). مثال على أحد نتائج التحليل الإحصائي.

يمكن المقارنة بين سور القرآن في حكم تجويدي معين أو عدة أحكام، كما في الشكل رقم (١٠)، وذلك باختيار السور والأحكام المراد استخلاصها.



الشكل رقم (١٠). مقارنة بين سور القرآن في حكم أو أحكام تجويدية.

بعد استكمال إحصاء أحكام التجويد في السور المحددة يتم عرض البيانات، كما في الشكل رقم (١١)، والذي يبين مقارنة بين سور البقرة وآل عمران والنساء والمائدة في أحكام النون والميم المشددتين والنون الساكنة والتنوين والميم الساكنة.

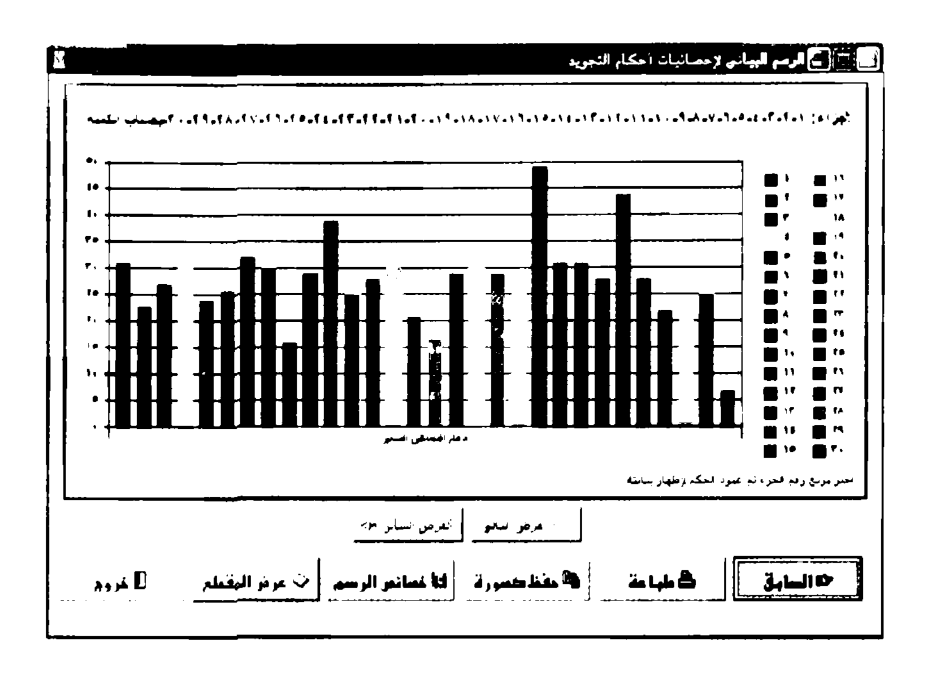


الشكل رقم (١١). نتائج المقارنة بين سور معينة لأحكام تجويدية معينة.

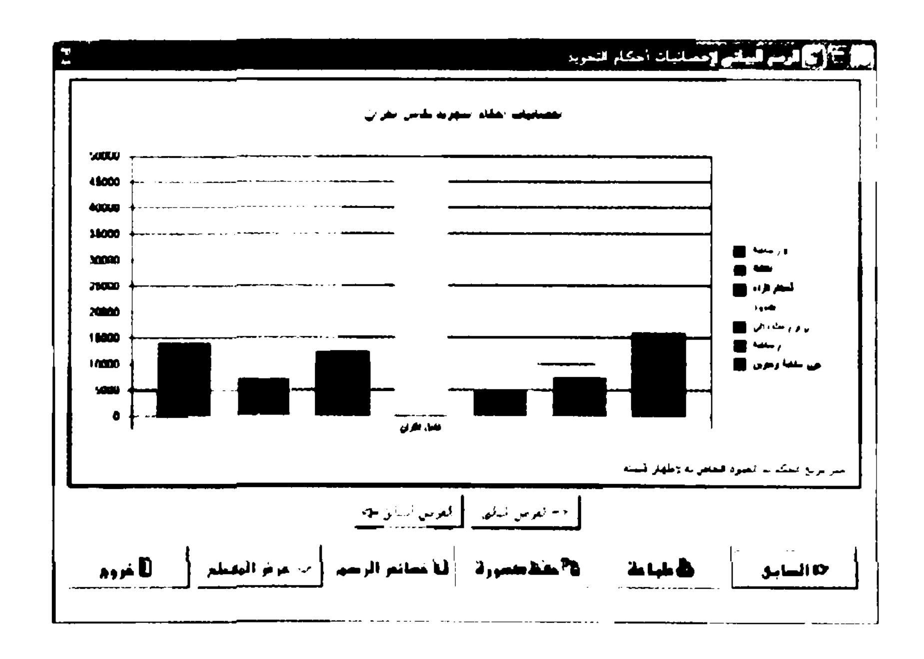
وبنفس الطريقة يمكن المقارنة بين أجزاء القرآن لأحكام تجويدية معينة. الشكل رقم (١٢) يبين مقارنة بين جميع أجزاء القرآن لحكم تجويدي واحد هو إدغام المتماثلين الصغير. وكما يظهر من الشكل بأن الجزء الحادي والعشرين يحتوي على العدد الأكبر من هذا الحكم التجويدي.

كما يمكن عمل مقارنة بين أحكام التجويد أو بعضها في القرآن كاملاً أو جزء منه أو في سورة منه (وهذا قد يساعد في تحديد أولويات تدريس أحكام التجويد).

الشكل رقم (١٣) يوضح التفاوت بين الكميات العددية لأمثلة أحكام التجويد في القرآن الكريم، مع العلم بأن أحكام المدود المحصاة تشمل أحكام المد الطبيعي (ويمكن حذفها).



الشكل رقم (١٢). مقارنة لإدغام المتماثلين الصغير بين جميع أجزاء القرآن.



الشكل رقم (١٣). الأعداد الكمية للأحكام التجويدية الإجمالية في كامل القرآن الكريم.

طبقاً للنتائج السابقة فيمكن لمدرس التجويد تحديد أولويات تدريس الأحكام حسب الأكثرية على الترتيب التالي: أحكام المدود، أحكام النون الساكنة والتنوين، اللامات الساكنة، الراءات، الميم الساكنة، القلقلة، النون والميم المشددتان.

الملحق أ يعرض أمثلة إحصائية متنوعة لأحكام التجويد والتي تم استخلاصها من النظام.

خاتمـــــــــــة

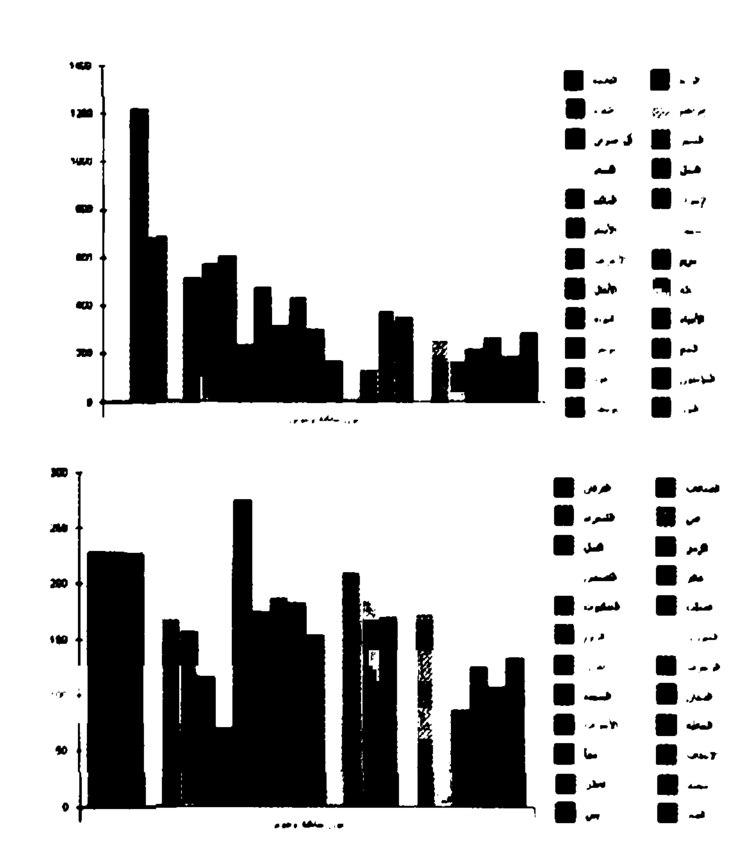
لقد شهدت السنوات الماضية ثورة هائلة في المجال التقني وخاصة في ما يتعلق بالحاسب الآلي مما أدى إلى انتشار الحاسبات الشخصية وكان ذلك مصحوباً بتطور مطرد في قدراتها و البرمجيات المخصصة لها، بالإضافة إلى انخفاض في تكاليفها المادية مما أدى إلى سهولة اقتناء الحاسب الشخصي على مستوى الأفراد. نتيجة لذلك بدأت الساحة العربية تشهد الكثير من البرامج الموجهة للمستخدم، ومن أبرز تلك البرامج: البرامج الموجهة لخدمة القرآن الكريم و السنة النبوية المطهرة. إلا أن جانب علم التجويد لم يحظ بالدراسة والعناية الكافية. يهدف هذا البحث إلى أمرين، الأول هو عمل نظام متكامل لاستخلاص أحكام التجويد من نصوص القرآن الكريم و ذلك بإعطاء المستخدم القدرة على معرفة الأحكام التجويدية في أي مقطع من القرآن الكريم سواءً كان هذا المقطع آية أو آيات أو سورة أو جزء. الثاني هو إعطاء تحليل إحصائي دقيق لأحكام التجويد الرئيسية حسب طلب المستخدم. لقد تم بناء هذا النظام بشكل سهل وميسر ليكون في متناول الجميع مما يتيح الفرصة لأكبر عدد من الأشخاص المهتمين بهذا العلم لاستخدام النظام. آمل أن يكون هذا البحث إضافة متواضعة إلى ما تم إنجازه في سبيل خدمة هذا الكتاب العظيم و الذي يجب أن تسخر جميع التقنيات لخدمته. أسأل الله عز وجل أن يوفقنا لكل خير وأن

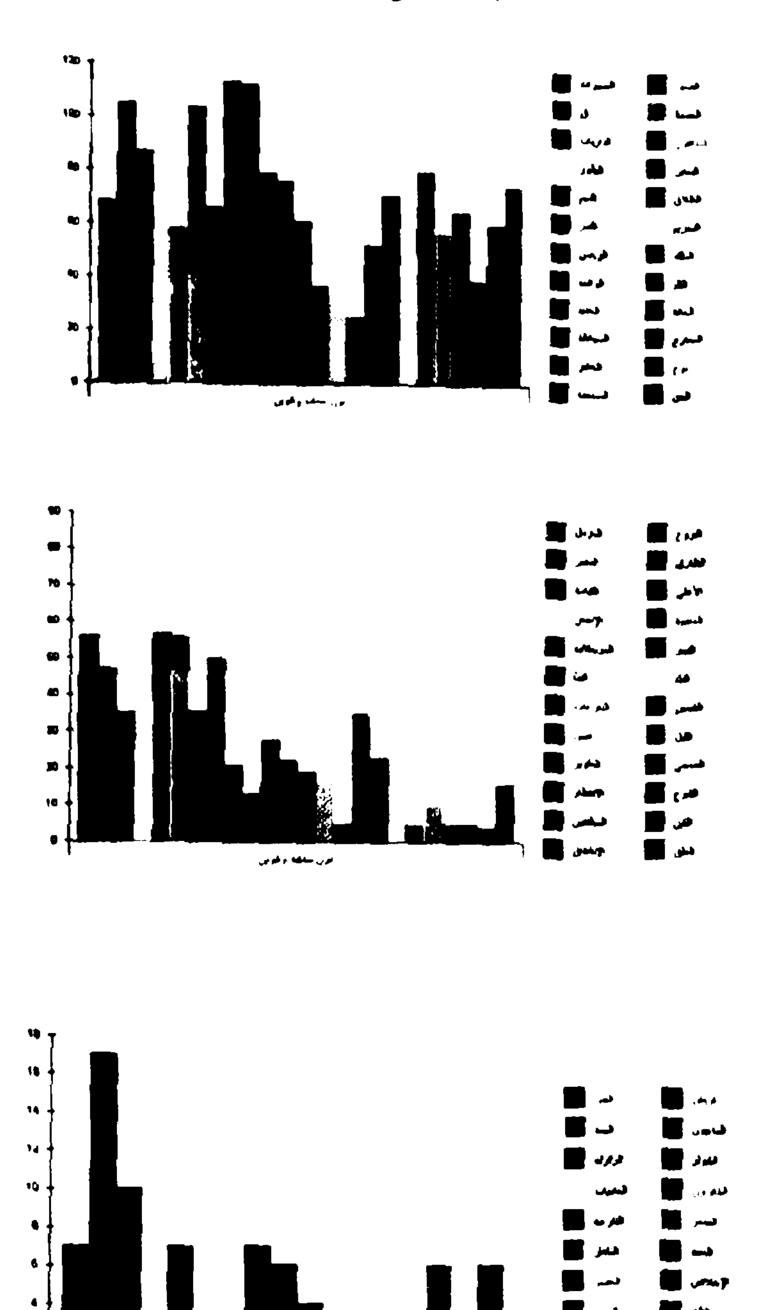
يجعل هذا العمل خالصاً صواباً ، كما أسأله سبحانه وتعالى أن ينفع به وأن يجزي كل من ساهم فيه خير الجزاء.

ملحق أ) أمثلة إحصائية لأحكام التجويد

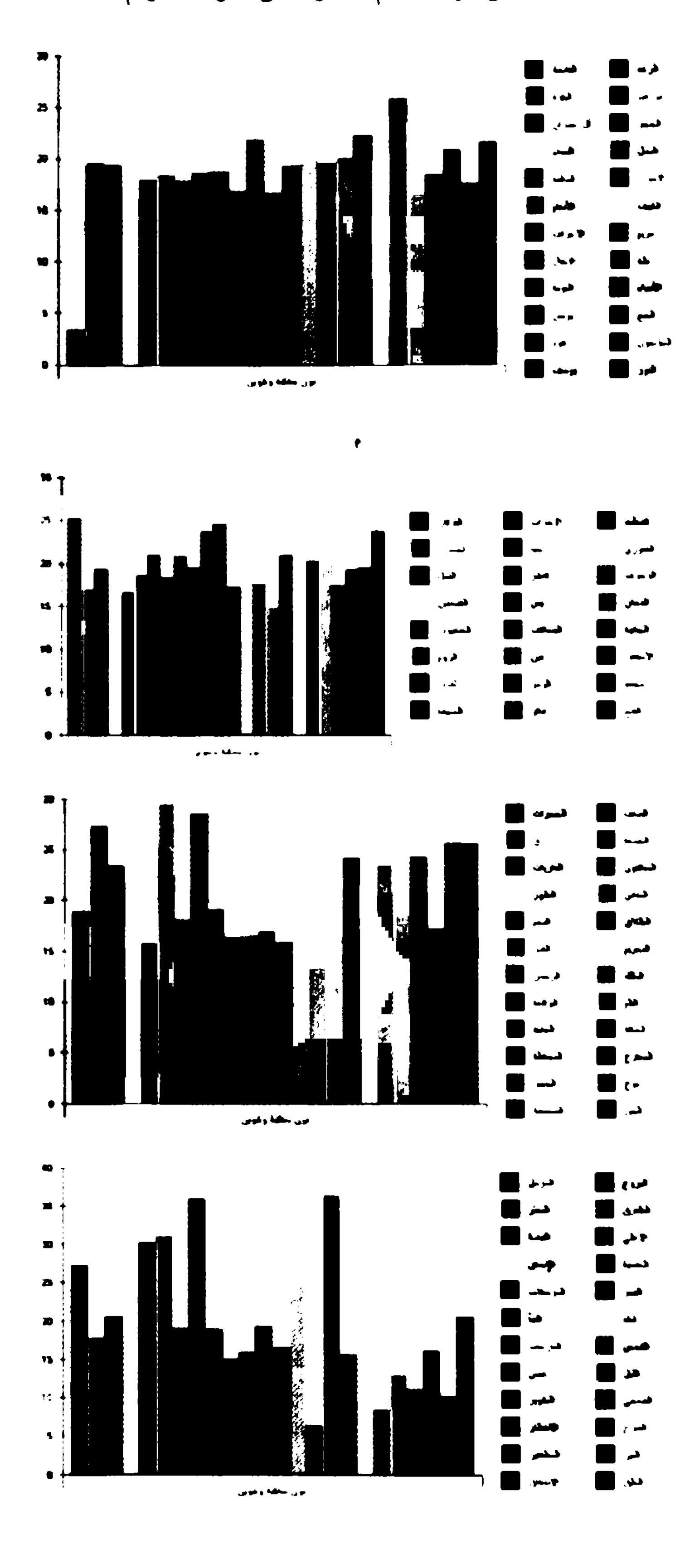
يعرض هذا الملحق طرفا من الإحصاءات التي تم استخراجها من النظام، وهي تعتبر أمثلة على بعض إمكانيات النظام.

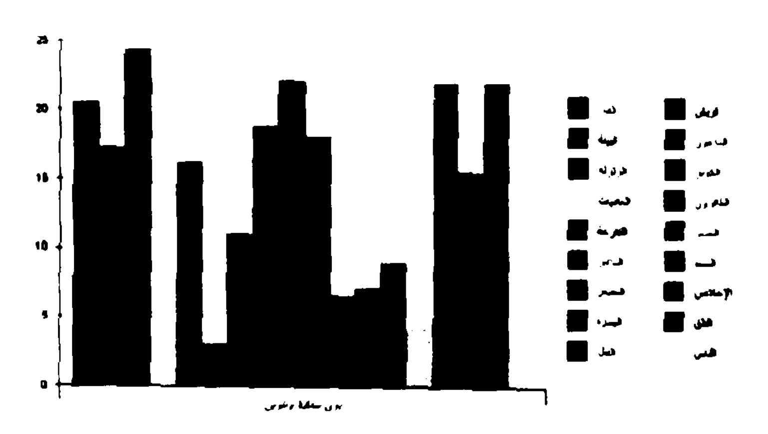
١- إحصاءات النون الساكنة والتنوين بين سور القرآن- إحصاء كمي



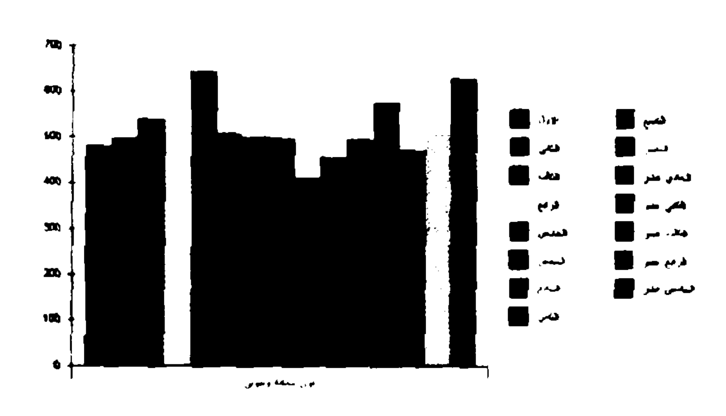


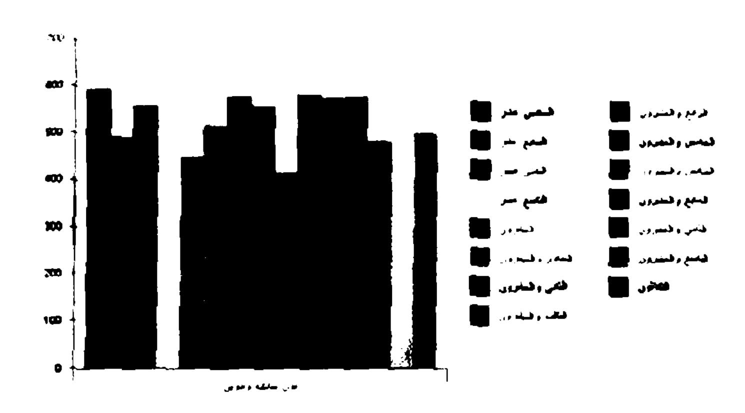
٢- إحصاءات النون الساكنة والتنوين بين سور القرآن- إحصاء نسبي



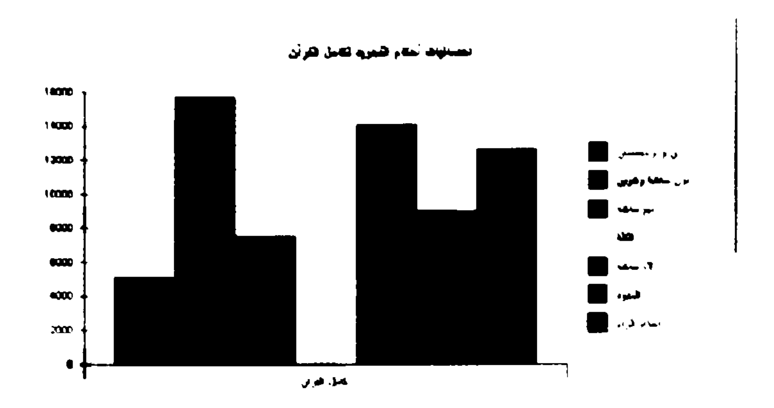


٣- إحصاءات النون الساكنة والتنوين بين أجزاء القرآن – إحصاء كمي.





٤- إحصاءات أحكام التجويد العددية في كامل القرآن (المد لا يحوي المد الطبيعي).



٥- بإمكان المستخدم الحصول على إحصاءات دقيقة لأقصى تفرعات الحكم. فعلى سبيل المثال يمكننا الحصول على إحصاءات لأحرف الإظهار الستة في حكم النون الساكنة، سواءً في القرآن كاملاً أو في سورة أو جزء (أو آية من سورة أو عدة آيات متتالية). وفيما يلي بعض الإحصاءات التفصيلية في الجزء التاسع والعشرين، كأمثلة لما يستطيع المستخدم الحصول عليه من البرنامج:

- إحصاءات أحكام النون الساكنة

الجزء	الإظهار الحلقي	الإدغام		الإقلاب	الإخفاء الحقيقي
		بغنة	بغير غنة		
التاسع والعشرون	٤٢	٣٨	١٣	٥	١٠٥

- إحصاءات أحكام التنوين

الجزء	الإظهار الحلقي	الإدغام		الإقلاب	الإخفاء الحقيقي
		بغنة	بغير غنة		
التاسع والعشرون	٩٥	١٩٩	٣٦	٢٠	١٠٩

- إحصاءات أحكام الميم الساكنة

الجزء	*إخفاء شفوي*	*إدغام المتماثلين الصغير*	*إظهار شفوي*
التاسع والعشرون	٩	٢٥	١٩٨

- **إحصاءات حروف القلقة:**

الجزء	ق	ط	ب	ج	د
التاسع والعشرون	٤٤	١١	٨٢	٣١	٨٣

- **إحصاءات المدود:**

الجزء	الطبيعي	المتصل	المنفصل	عارض للسكون	لازم
التاسع والعشرون	١٥٤٢	٥٩	٨٣	١٨٤	٦

- **إحصاءات أحكام الراء:**

الجزء	مرققة	مفخمة	مرققة وقفاً ومفخمة وصلاً	مرققة وصلاً ومفخمة وقفاً
التاسع والعشرون	١٠١	٤٣٢	٢١	١٣

٦- سنعرض في هذا الجزء أكثر آيات القرآن الكريم ورد فيها أحكام التجويد، وذلك باستخدام مهمة "البحث عن وجود حكم تجويدي معين"، بطريقة حساب الكمية العددية والنسبية لحكم التجويد في الآية. واقتصرنا هنا على آية واحدة مع العلم بأن البرنامج يوفر للمستخدم إمكانية البحث عن المقاطع من سور القرآن الكريم والتي يصل طولها إلى عشرين آية. وفيما يلي بعض هذه النتائج:

- **الأحكام العامة**

حكم التجويد	أكثر آية ورد فيها					
	بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
النون والميم المشددتان	النور	٣١	١٩	الرحمن	٦٤	١٠٠ ٪
النون الساكنة والتنوين	النساء	١٢	٣٢	الواقعة	٢٩	١٠٠ ٪
الميم الساكنة	النساء	١٠٢	١٨	الصافات	٢٤	٦٧ ٪
القلقلة	البقرة	٢٨٢	٢٠	الشعراء	٩٥	١٠٠ ٪

تابع - الأحكام العامة.

اللامات السواكن	البقرة	١٧٧	٢٥	آل عمران	١٧	١٠٠٪
[illegible]ود	البقرة	٢٨٢	١١	الشورى	٢	٣٠٠٪
الراءات المفخمة والمرققة	المزمل	٢٠	٢١	عبس	١٦	١٥٠٪

ملحوظة: الكمية النسبية ١٠٠٪ مثلا تعني أن عدد الأحكام التجويدية في تلك الآية يساوي عدد الكلمات. فمثلا الآية الثانية من سورة الشورى عبارة عن كلمة واحدة وبها ثلاثة مدود، ولذلك تكون النسبة ٣٠٠٪.

- **أحكام النون والميم المشددتان**

حكم التجويد	أكثر آية ورد فيها					
	بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
النون المشددة	النور	٣١	١٩	الصافات	٤٣	٦٦،٦٪
الميم المشددة	الحج	٥	٦	الرحمن	٦٤	١٠٠٪

- **أحكام النون الساكنة**

حكم التجويد		أكثر آية ورد فيها					
		بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
		السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
الإظهار الحلقي		العنكبوت	٤٠	٨	الذاريات	٩	٥٠٪
الإدغام	بغنة	الأنعام	١٢٥	٤	الرحمن	١٥	٣٣،٣٪
الإدغام	بغير غنة	النساء	١٢	٤	القيامة	٢٧	٣٣،٣٪
الإقلاب		النساء	١٢	٣	الواقعة	٦	٣٣،٣٪
الإخفاء الحقيقي		البقرة	٢٨٢	٨	هود	١٢٢	٦٦،٦٪

• **أحكام التنوين**

حكم التجويد		أكثر آية ورد فيها					
		بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
		السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
الإظهار الحلقي		البقرة	٢٨٢	٩	الواقعة	٢٢	٥٠ ٪
الإدغام	**بغنة**	النساء	١٢	٩	الغاشية	٨	١٠٠٪
	بغير غنة	البقرة	٧٩	٣	الواقعة	٣	٥٠ ٪
الإقلاب		البقرة	٩٥	٢	عبس	١٦	٥٠ ٪
الإخفاء الحقيقي		الحج	٥	٧	النجم	٢٢	٥٠ ٪

• **أحكام الميم الساكنة**

حكم التجويد	أكثر آية ورد فيها					
	بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
الإظهار الشفوي	النساء	١٠٢	١٥	يس	١٠	٦٢,٥٪
إدغام المتماثلين الصغير	البقرة	٢٥٣	٤	الشعراء	٦٠	٥٠ ٪
الإخفاء الشفوي	المائدة	١٨	٣	الشعراء	١٣٣	٣٣,٣٪

• **اللامات السواكن**

حكم التجويد	أكثر آية ورد فيها					
	بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
اللامات المظهرة	البقرة	١٧٧	١٥	يس	٢	١٠٠ ٪
اللامات المدغمة	المزمل	٢٠	١٣	الفاتحة	٣	١٠٠ ٪

- **المدود**

المد	أكثر آية ورد فيها: بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
الطبيعي (الأصلي)	البقرة	٢٨٢	٤٤	الصافات	١٧	٢٠٠٪
المتصل	النور	٣١	٦	يوسف	١٦	٥٠٪
المنفصل	البقرة	٢٨٢	٨	الحجر	٥٨	٥٠٪
العارض للسكون	الفاتحة	٢	١	الرحمن	٦٤	١٠٠٪
اللازم: كلمي مثقل	الأنعام	٨٠	٢	الرحمن	٦٤	١٠٠٪
اللازم: كلمي مخفف	يونس	٥١	١	يونس	٩١	١٤,٢٪
اللازم: حرفي (مثقل ومخفف)	الأعراف	١	٣	الشورى	٢	٣٠٠٪

- **الراءات**

الراء	أكثر آية ورد فيها: بحساب الكمية العددية			بحساب الكمية النسبية		
	السورة	الآية	الكمية	السورة	الآية	النسبة
المرققة	النور	٣١	٧	آل عمران	١٧	٥٠٪
المفخمة	المزمل	٢٠	١٨	عبس	١٦	١٥٠٪
المرققة وقفاً والمفخمة وصلاً	البقرة	٢٠	١	طه	٣٤	٥٠٪
المرققة وصلاً والمفخمة وقفاً	آل عمران	١١٩	١	الطور	٢	٥٠٪

المراجع

[١] الجزري، شمس الدين محمد. *متن الجزرية في فن التجويد: المقدمة فيما على قارئ القرآن أن يعلمه*. مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت. الطبعة الأولى ١٩٩٥م.

[٢] نصر، عطية قابل. *غاية المريد في علم التجويد*. مكتبة كنوز المعرفة، جدة. الطبعة السادسة ١٤١٧هـ.

[٣] قمحاوي، محمد الصادق. *البرهان في تجويد القرآن*. دار العقيدة للتراث، الإسكندرية. الطبعة الأولى ٢٠٠٠م.

[٤] القارئ، عبد العزيز بن عبد الفتاح. *التجويد الميسر*. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الأولى ٢٠٠٢م.

[٥] برنامج القرآن الكريم، شركة صخر لبرامج الحاسب، الإصدار ٦.٣١.

[٦] برنامج موسوعة القرآن الكريم، شركة الحادي للتكنولوجيا، الإصدار ١.٠.

[٧] العثيمين، محمد بن صالح. *مختصر مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري*. مؤسسة آسام، الرياض. الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

Extracting and Analyzing the Main Tajweed Rules from The Holy Qur'an

AbdulMalik S. Al-Salman
Computer Science Department, King Saud University. Riyadh
salman@ccis.ksu.edu.sa

Abstract. The Tajweed (professional recitation) of Al-Qur'an Al-Kareem is considered one of the most honorable sciences, as it has to do with the Book of Allah that we –the Muslims – have to recite. The objective of this research is to automate a system by which to extract the most important Tajweed rules from the Qur'an, as well to provide some kind of detailed analysis and statistics of these rules from whole or part of the Qur'an (be it a Juz' (Section), Surah (Chapter) or verse(s)). This research will serve a large segment of populace who are interested in the science of Tajweed, both the teachers and students as well. This paper covers the classification of Tajweed rules from the programming point of view and the way the program is used to pull out these rules. It also concentrates on ways to create statistics of Tajweed rules along with supporting examples.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٥-١٥٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

مناظرات ابن تيمية لأهل الملل والنحل جمع وتعليق

عبدالعزيز بن محمد بن علي آل عبداللطيف

أستاذ مساعد، قسم العقيدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ)

ملخص البحث. يتحدث البحث في المقدمة: عن براعة ابن تيمية في المناظرات، وتقريره مشروعية المناظرات، وأن للمناظرات أحوالاً متنوعة.

ثم ساق الباحث أربع مناظرات لابن تيمية تجاه النصارى، في شركهم وتأليههم المسيح وقولهم بظهور اللاهوت في الناسوت.

ثم أتبع ذلك بمناظرات ابن تيمية لأهل الاتحاد ووحدة الوجود، والتي تتميّز بكثرتها وتنوّع مسائلها، وعثر الباحث على مناظرتين لابن تيمية مع القبوريين، إحداهما في شأن تعظيمهم الأحجار، والأخرى في غلوهم في قبور العبيديين، ثم أوجز الباحث مناظرات ابن تيمية للرفاعية نظراً لطولها وشهرتها، ثم أعقب ذلك بمناظرتين للرافضة في مسائل الإمامة، وأما مناظراته نفاة الصفات فقد وقف الباحث على أربع مناظرات، وتضمّنت الخاتمة أهم نتائج البحث.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد: فلا يزال تراث ابن تيمية[١] محل اهتمام الباحثين في مختلف الدراسات الإسلامية، فما أكثر الأبحاث والرسائل العلمية التي كتبتْ عن منهجية هذا الإمام في العلوم الشرعية، وجهوده العلمية والعملية المتعددة، ومع ذلك فلا تزال جوانب مهمة في هذا الشأن - مجالاً رحباً للباحثين، ومن ذلك: مناظرات[٢] ابن تيمية لأهل الملل والنحل، فهو موضوع لم يسبق بحثه، حسب اطلاعي، وأحسب أنه من الموضوعات المهمة، والجديرة بالبحث والدراسة، فهذه المناظرات مبثوتة في بطون كتب ورسائل شيخ الإسلام ابن تيمية، وكذا في كتب التاريخ والتراجم، فتحتاج إلى استخراج وترتيب، مع شيء من الدراسة والتعليق.

وإذا كان من المهم أن ينتفع بمناظرات الأئمة السابقين، وتجاربهم في مجادلة ومناظرة المخالفين، فإن مناظرات ابن تيمية لمخالفيه أكثر أهمية وأعظم نفعاً - كما سيظهر إن شاء الله تعالى - .

لا سيما مع هذا الانفتاح الهائل، والتواصل الدائم الذي يعيشه العالم الآن، فقد أظهر ذلك انتشاراً لمختلف العقائد والأفكار، وأوقع الكثير في المناظرات والمحاورات، فإبراز هذه المناظرات يعطي نماذج متميزة، وتطبيقات عملية محكمة في هذا المقام.

---

(١) هو أبو العباس أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام، بن تيمية النميري الحراني، الإمام الفقيه، المجتهد، المحدث، الحافظ، المفسّر، الأصولي، الزاهد، شيخ الإسلام، وعلم الأعلام، أفتى و درّس وهو دون العشرين، وله مئات التصانيف، توفي سنة ٧٢٨هـ.
انظر: *ذيل طبقات الحنابلة* لابن رجب ٢/٣٨٧، *والعقود الدرية* لابن عبدالهادي، *والجامع لسيرة ابن تيمية*.

(٢) عرّف جمع من العلماء المناظرة فقالوا: هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب. انظر *الكليات للكفوي* ص ٨٤٩، منهج الجدل والمناظرة في تقرير مسائل الاعتقاد لعثمان علي حسن ١/٣٠.

لقد قمت - ولله الحمد والمنة- باستقراء وتتبع مؤلفات شيخ الإسلام، واستخراج وجمع هذه المناظرات ثم تصنيفها، وقد تعذر ترتيب أكثرها حسب وقوعها لعدم تمكني من معرفة تاريخها، واخترت هذا العنوان "مناظرات ابن تيمية لأهل الملل والنحل " باعتبار أن الملل هي سائر الأديان، وأن النحل سائر طوائف أهل القبلة، كما استعمل ذلك شيخ الإسلام في غير موضع، كقوله: "وهذه الفرقة الناجية أهل السنة، وهم وسط في النحل، كما أن ملة الإسلام وسط في الملل "(٣).

فيتضمن البحث مناظرات ابن تيمية للنصارى، ومناظراته لطوائف متعددة من أهل القبلة، ومن ينتسب إلى الإسلام، كأهل الاتحاد و وحدة الوجود(٤)، والقبوريين، والأحمدية(٥)، والرافضة(٦)، ونفاة الصفات.

وما كان من هذه المناظرات مطولاً فقد أوردته مختصراً، كما في مناظرة ابن تيمية للأحمدية، ومناظرته بشأن العقيدة الواسطية.

---

(٣) *مجموع الفتاوى* ٣/٣٧٠، وانظر: مجموع الفتاوى ٤/٢٣، ٢٤.

(٤) أهل الاتحاد و وحدة الوجود القائلون: أن الله تعالى عين وجود الكائنات.
انظر : *مجموع الفتاوى* لابن تيمية ٢/ ١٧٢ ، *والكليات* للكفوي ص ٣٦.

(٥) الأحمدية: طريقة صوفية تنسب إلى أحمد الرفاعي (ت ٥١٢هـ)، وتعرف بالطريقة الرفاعية، وتسمى أيضاً الطائفة البطائحية لأن الرفاعي سكن في قرى البطائح بالعراق، وهذه الطريقة لا تنفك عن محدثات متنوعة، كاتخاذ الخرقة والأذكار المحدثة، وخوارق شيطانية.
انظر: *سير أعلام النبلاء* ٢١/ ٧٢، *والطرق الصوفية* للنجار ص ١٥٦.

(٦) الرافضة من أكبر طوائف الشيعة، وهم أرباب انحراف في الصفات، وشرك في توحيد العبادة، وغلو في الأئمة، وتضليل للصحابة – رضي الله عنهم – وزعموا أن الإمامة أهم منازل الدين.
انظر: *مقالات الإسلاميين* للأشعري ٢/ ٨٨، *والملل والنحل* للشهرستاني ٢/ ١٦٢.

وأسوق - بعد إيراد مناظرة كل طائفة - جملة من التحريرات والتقريرات المستفادة ومن كلام شيخ الإسلام، لما يتحقق فيها مالا يحصل في غيرها، من تجلية لتلك المناظرات واستكمالها، وبيان ملابسات وقوعها، وما تحويه من قواعد المناظرات وآدابها.

ونشير في مطلع هذا البحث إلى ما تحلّى به شيخ الإسلام من براعة في المناظرات، وتقريره مشروعية المناظرات، وبيانه أحوالها، وذلك على النسق التالي:

أ) **براعة ابن تيمية في المناظرات**: تميّز شيخ الإسلام ابن تيمية بدراية فائقة في المناظرات، وقوة حجة، وسرعة بديهة، كما شهد بذلك الأئمة، حتى قال عنه ابن الزملكاني:(٧)- " لا يُعرف أنه ناظر أحداً فانقطع معه "(٨).

وقال عنه الحافظ الذهبي(٩):- "ما رأيت أحداً أسرع انتزاعاً للآيات الدالة على المسألة التي يوردها منه، ولا أشد استحضاراً لمتون الأحاديث، وعزوها إلى الصحيح أو إلى المسند، أو إلى السنن منه، كأن الكتاب والسنن نصب عينيه، وعلى طرف لسانه، بعبارة رشيقة، وعين مفتوحة، وإفحام للمخالف "(١٠)

وقال أيضاً: "لقد نصر السنة المحضة، والطريقة السلفية، واحتج لها ببراهين، ومقدمات وأمور لم يسبق إليها.. وقام عليه خلق من علماء مصر والشام، قياماً لا مزيد

---

(٧) هو محمد بن علي الأنصاري الشافعي، شيخ الشافعية بالشام، كان معجباً بابن تيمية، ثم تغير عليه، توفي سنة ٧٢٧هـ.

انظر: *البداية* لابن كثير ١٣١/١٤، *وشذرات الذهب* لابن العماد ٧٨/٦.

(٨) *العقود الدرية* ابن عبدالهادي ص ٧، وانظر ص ٦٧.

(٩) هو أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، الإمام، الحافظ، المؤرخ، ولد سنة ٦٧٣هـ، بدمشق، له رحلات في طلب العلم، وصاحب مؤلفات كثيرة، توفي بدمشق سنة ٧٤٨هـ.

انظر: *طبقات الشافعية* ١٠٠/٩، *والبدر الطالع* ص ١١٠/٢

(١٠) *ذيل تاريخ الإسلام* للذهبي، نقلاً عن الجامع لسيرة شيخ الإسلام ابن تيمية ص ٢٠٦.

عليه، وبدّعوه، وناظروه، وكابروه، وهو ثابت لا يداهن ولا يحابي، بل يقول الحق المر الذي أداه إليه اجتهاده، وحدة ذهنه "(١١).

وقال ابن عبدالهادي (١٢) " ثم انفتح له بعد ذلك من الردّ على الفلاسفة والجهمية وسائر أهل الأهواء والبدع، مالا يوصف ولا يعبر عنه، وجرى له من المناظرات العجيبة والمباحث الدقيقة، في كتبه وغير كتبه، مع أقرانه وغيرهم، في سائر أنواع العلوم ما تضيق العبارة عنه "(١٣).

ب) مشروعية المناظرة وأهميتها عند ابن تيمية: قرر شيخ الإسلام مشروعية المناظرة وأهميتها، وبيّن أن ذلك حال السلف السابقين، فقال: "وأما جنس المناظرة بالحق فقد تكون واجبة تارة، ومستحبة أخرى". (١٤)

وقال في موطن آخر: " حضّ الله على المناظرة والمشاورة، لاستخراج الصواب في الدنيا والآخرة، حيث يقول لمن رضي دينهم ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ [الشورى: ٣٨] كما أمرهم بالمجادلة والمقاتلة، لمن عدل عن السبيل العادلة، حيث يقول آمراً وناهياً لنبيه والمؤمنين، لبيان ما يرضاه منه ومنهم: ﴿ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾ [النحل: ١٢٥] ﴿ وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنْهُمْ ﴾ [العنكبوت: ٤٦].

---

(١١) *العقود الدرية* ص ٨٢ = بتصرف يسير.

(١٢) أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عبدالهادي المقدسي الحنبلي، مقرئي، فقيه، أصولي، محدث، له مؤلفات، توفي بدمشق سنة ٧٤٤هـ.

انظر: *الدرر الكامنة* ٣/٤٢١، *البدر الطالع* ٢/١٠٨.

(١٣) *العقود الدرية* ص ٦٧.

(١٤) *الدرء* ٧/١٧٤.

فكان أئمة الإسلام ممتثلين لأمر المليك العلاّم، ويجادلون أهل الأهواء المضلة، حتى يردّوهم إلى سواء الملة، كمجادلة ابن عباس - رضي الله عنهما - للخوارج المارقين، حتى رجع كثير منهم إلى ما خرج عنه من الدين، ومن في قلبه ريب يخالف اليقين "(١٥)

وذكر أن المناظرة المحمودة نوعان، ثم فصّل ذلك قائلاً: "وذلك لأن المناظر إما أن يكون عالماً بالحق، وإما أن يكون طالباً له، فمن كان عالماً بالحق فمناظرته المحمودة أن يبيّن لغيره الحجة التي تهديه إن كان مسترشداً طالباً للحق إذا تبيّن له، أو يقطعه ويكف عدوانه إن كان معانداً غير متبع للحق إذا تبيّن له..

وذلك لان المخالف بالمناظرة إذا ناظره العالم المبيّن للحجة، إما أن يكون ممن يفهم الحق ويقبله، وإما أن يكون ممن لا يقبله إذا فهمه، أو ليس له غرض في فهمه، بل قصده مجرد الردّ له، فهذا إذا نوظر بالحجة انقطع وانكف شرّه عن الناس.

وإما أن يكون الحق قد التبس عليه، وأصل قصده الحق، لكن يصعب عليه معرفته لضعف علمه بأدلة الحق، مثل من يكون قليل العلم بالآثار النبوية الدالة على ما أخبر به من الحق، أو لضعف عقله، لكونه لا يمكن أن يفهم دقيق العلم، أو لا يفهمه إلا بعد عسر، أو قد سمع من حجج الباطل ما اعتقد موجبه، وظن أنه لا جواب عنه، فهذا إذا نوظر بالحجة أفاده ذلك، إما معرفة الحق، وإما شكاً و توقفاً في اعتقاده بالباطل، وبقيت همته على النظر في الحق وطلبه.."(١٦)

---

(١٥) *تنبيه الرجل العاقل على تمويه الجدل الباطل* ١/ ٣، ٤ = بتصرف يسير

(١٦) *الدرء* ٧/ ١٦٧، ١٦٨ = باختصار

وأكّد على الجمع بين جدال الكفار وقتالهم، وأنه لا منافاة في حقهم بين الجدال المأمور به، وبين القتال المأمور به [(١٧)]، فكان مما قاله: "وأما مجاهدة الكفار باللسان، فما زال مشروعاً من أول الأمر إلى آخره، فإنه إذا شرع جهادهم باليد، فباللسان أولى، وقد قال النبي ﷺ " جاهدوا المشركين بأيديكم وألسنتكم وأموالكم " [(١٨)] وكان ينصب لحسّان منبراً في مسجده، يجاهد فيه المشركين بلسانه جهاد هجو، وهذا كان بعد نزول آيات القتال، وأين منفعة الهجو من منفعة إقامة الدلائل والبراهين على حجة الإسلام، وإبطال حجج الكفار من المشركين وأهل الكتاب؟" [(١٩)].

وعظّم شأن مناظرة المخالفين ودحض شبهاتهم فقال: " كل من لم يناظر أهل الإلحاد والبدع مناظرة تقطع دابرهم لم يكن أعطى الإسلام حقه، ولا وفى بموجب العلم والإيمان، ولا حصل بكلامه شفاء الصدور، وطمأنينة النفوس " [(٢٠)]

خلاصة ما سبق أن المناظرة مشروعة [(٢١)]، كما هو حال السلف الصالح، وقد تكون مناظرة الكفار ومجاهدتهم باللسان أولى من الجهاد باليد، كما أن القيام بها و إظهار الحجة فيها من حقوق الإسلام وموجباته، لا سيما إذا كان المناظر عالماً بالحق.

---

(١٧) انظر *الجواب الصحيح* ١/ ٦٧

(١٨) أخرجه أبو داود، ك الجهاد ح (٢٥٠٤، وأحمد ٣/ ١٢٤، والحاكم ٢/ ٨١، وصحح النووي إسناده في رياض الصالحين ح (١٣٤٩).

(١٩) الجواب الصحيح ١/ ٧٤

(٢٠) *الدرء* ١/ ٣٥٧، وانظر: *التسعينية* ١/ ٢٣٢

(٢١) ومما يحسن ذكره هاهنا أن نورد تقرير مشروعية المناظرة كما سطّره ابن القيم ضمن فوائد قصة وفد نجران بقوله: "جواز مجادلة أهل الكتاب و مناظرتهم، بل استحباب ذلك، بل وجوبه إذا ظهرت مصلحته من إسلام من يُرجى إسلامه منهم، وإقامة الحجة عليهم، ولا يهرب عن مجادلتهم إلا عاجز عن إقامة الحجة، فليولّ ذلك إلى أهله.." زاد المعاد ٣/ ٦٣٩.

جـ) أحوال المناظرات عند ابن تيمية: بيّن شيخ الإسلام أن للمناظرات أحوالاً وأطواراً منها:

- " إن كان الإنسان في مقام دفع من يلزمه ويأمره ببدعة، ويدعوه إليها، أمكن الاعتصام بالكتاب والسنة، وأن يقول لا أجيبك إلا إلى كتاب الله وسنة رسوله، بل هذا هو الواجب مطلقاً." [٢٢]

- " وإما إذا كان الإنسان في مقام الدعوة لغيره والبيان له، وفي مقام النظر أيضاً، فعليه أن يعتصم أيضاً بالكتاب والسنة ويدعو إلى ذلك، وله أن يتكلم مع ذلك، ويبيّن الحق الذي جاء به الرسول بالأقيسة العقلية والأمثال المضروبة، فهذه طريقة الكتاب والسنة وسلف الأمة."[٢٣]

- " وإذا كان المتكلم في مقام الإجابة لمن عارضه بالعقل، وادعّى أن العقل يعارض النصوص، فإنه قد يحتاج إلى حل شبهته وبيان بطلانها، فإذا أخذ النافي يذكر ألفاظاً مجملة.. فهنا يستفصل السائل ويقول له: ماذا تريد بهذه الألفاظ المجملة؟ فإن أراد بها حقاً وباطلاً، قُبل الحق ورُدّ الباطل." [٢٤]

وبيّن شيخ الإسلام أن من امتنع عن التكلم بالألفاظ المجملة نفياً واثباتاً في هذا المقام قد ينسب إلى العجز والانقطاع، وإن تكلم بها دون تفصيل، نسبوه إلى أنه أطلق تلك الألفاظ التي تحتمل حقاً وباطلاً [٢٥].

---

(٢٢) *الدرء* ١/ ٢٣٤.

(٢٣) *الدرء* ١/ ٢٣٥، ٢٣٦ .

(٢٤) *الدرء* ١/ ٢٣٨.

(٢٥) انظر *الدرء* ١/ ٢٢٩ .

ولما قرر شيخ الإسلام مشروعية المناظرة وأحوالها، ذكر جملة من الأحوال التي ينهى السلف فيها عن المناظرة فقال: " وقد ينهون عن المجادلة والمناظرة، إذا كان المناظر ضعيف العلم بالحجة وجواب الشبهة، فيُخاف عليه أن يفسده ذلك المضلّ، كما يُنهى الضعيف في المقاتلة أن يقاتل علجاً قوياً من علوج الكفار، فإن ذلك يضرّه ويضر المسلمين بلا منفعة، وقد ينهى عنه إذا كان المناظر معانداً يظهر له الحق فلا يقبله — وهو السوفسطائي — فإن الأمم كلهم متفقون على أن المناظرة إذا انتهت إلى مقدمات معروفة، بيّنة بنفسها، ضرورية، وجحدها الخصم كان سوفسطائياً، ولم يؤمر بمناظرته بعد ذلك، بل إن كان فاسد العقل داووه، وإن كان عاجزاً عن معرفة تركوه، وإن كان مستحقاً للعقاب عاقبوه مع القدرة "[٢٦]

وبهذا يتبين أن المناظرة المشروعة لها أحوال، منها: إن كان في مقام دفع من يلزمه ببدعة فعليه أن لا يجيب إلا إلى نصوص الوحـــيين، كما في مناظرة الإمام أحمد للجهمية[٢٧].

وإن كان في مقام الدعوة لغيره، فعليه أن يعتصم بالكتاب والسنة، وما يبيّن ذلك من الأقيسة العقلية، كما نلحظ في مناظرة ابن تيمية لأهل الاتحاد ووحدة الوجود - كما سيأتي إن شاء الله - وإن كان في مقام الإجابة لمن عارضه بالعقل، فيحتاج إلى حلّ شبهته وبيان بطلانها، كما فعل ابن تيمية في مناظرته لنفاة الرؤية - كما هو مبسوط في موضعه من هذا البحث -

وقد يُنهى عن المناظرة إن كان المناظر ضعيف العلم، أو كان معانداً مكابراً..

وسنورد مناظرات ابن تيمية لأهل الملل والنحل عن النسق التالي:

---

(٢٦) *الدرء* ٧/١٧٣.

(٢٧) انظر *الدرء* ١/٢٣٠.

١ - مناظرات ابن تيمية للنصارى

المناظرة الأولى: حكى شيخ الإسلام مناظرته للنصارى في القاهرة فقال: "لما قدمت القاهرة اجتمع بي بعض معظميهم من الرهبان، وناظرني في المسيح ودين النصارى، حتى بيّنت له فساد ذلك، وأجبته عما يدعيه من الحجة.

وكان من أواخر ما خاطبت به النصراني أن قلت له: أنتم مشركون، وبيّنت من شركهم ما هم عليه من العكوف على التماثيل والقبور، وعبادتها، والاستغاثة بها.

قال لي: نحن ما نشرك بهم ولا نعبد هم، وإنما نتوسل بهم، كما يفعل المسلمون إذا جاءوا إلى قبر الرجل الصالح، فيتعلقون بالشباك الذي عليه ونحو ذلك.

فقلت له: وهذا أيضاً من الشرك، ليس هذا من دين المسلمين، وإن فعله الجهال، فأقر أنه شرك، حتى إن قسيساً كان حاضراً في هذه المسألة، فلما سمعها قال: نعم، على هذا التقدير نحن مشركون " [٢٨].

المناظرة الثانية : وقال - أثناء حديثه عمن تلبّس بالشرك: - " وهؤلاء يجعلون الرسل والمشايخ يدبرون العالم بالخلق والرزق، وقضاء الحاجات وكشف الكربات، وهذا ليس من دين المسلمين، بل النصارى تقول هذا في المسيح وحده لشبهة الاتحاد والحلول، ولهذا لم يقولوا ذلك في إبراهيم وموسى وغيرهما من الرسل، مع أنهم في غاية الجهل في ذلك، فإن الآيات التي بعث بها موسى أعظم، ولو كان الحلول ممكناً لم يكن للمسيح خاصية توجب اختصاصه بذلك، بل موسى أحق بذلك، ولهذا خاطبتُ من خاطبتُ من علماء النصارى، وكنتُ أتنزّل معهم إلى أن أطالبهم بالفرق بين المسيح

---

٢٨ مجموع *الفتاوى* ٢٧/ ٤٦١، ٤٦٢ - باختصار

وغيره من جهة الإلهية، فلم يجدوا فرقاً، بل أبيّن لهم أن ما جاء به موسى من الآيات أعظم، فإن كان هذا حجة في دعوى الإلهية فهو أحق" (٢٩).

المناظرة الثالثة: ولما سجن شيخ الإسلام بمصر سنة ٧٠٧هـ، حصلت له مناظرة مع رهبان النصارى كما أوردها تلميذه إبراهيم بن أحمد الغياني (٣٠) قائلاً: " ولما كان الشيخ في قاعة الترسيم (٣١)، دخل عنده ثلاثة رهبان من الصعيد، فناظرهم وأقام عليهم الحجة بأنهم كفار، وما هم على الدين الذي كان عليه إبراهيم والمسيح، فقالوا له: نحن نعمل مثل ما تعملون، أنتم تقولون بالسيدة نفيسة (٣٢)، ونحن نقول بالسيدة مريم، قد أجمعنا نحن وأنتم على أن المسيح ومريم أفضل من الحسين ومن نفيسة، وأنتم تستغيثون بالصالحين الذي قبلكم، ونحن كذلك.

فقال لهم: وإن من فعل ذلك ففيه شبه منكم، وهذا ما هو دين إبراهيم الذي كان عليه، فإن الدين الذي كان إبراهيم عليه أن لا نعبد إلا الله وحده، لا شريك له، ولا ندّ له، ولا صاحبة له، ولا ولد له، ولا نشرك معه ملكاً، ولا نبياً، ولا صالحاً، وإن الأمور التي لا يقدر عليها غير الله لا تطلب من غيره مثل تفريج الكربات، وغفران الذنوب.

والأنبياء - عليهم الصلاة والسلام - نؤمن بهم ونعظمهم، ونصدّقهم في جميع ما جاءوا به ونطيعهم كما قال نوح وصالح وهود وشعيب: أن اعبدوا الله واتقوه

---

(٢٩) الرد على البكري ص ٣٢٧، وانظر *مجموع الفتاوى* ١٥/ ٢٢٨

(٣٠) لم أعثر له على ترجمة.

(٣١) الترسيم نوع من الحبس انظر *مجموع الفتاوى* لابن تيمية ٣٥ / ٣٩٩، ١٥/ ١٣٦.

(٣٢) هي نفيسة بنت الحسن بن زيد بن الحسن بن علي بن أبي طالب (رضي الله عنهما، وهي من الصالحات العابدات، كانت في المدينة ثم تحولت إلى مصر، وتوفيت بها سنة ٢٠٨ هـ.
انظر *سير أعلام النبلاء* ١٠/ ١٠٦، *البداية والنهاية* ١٠/ ٢٦٢، *شذرات الذهب* ٢/ ٢١.

وأطيعون، فجعلوا العبادة والتقوى لله وحده، والطاعة لهم، فإن طاعتهم من طاعة الله، فلو كفر أحد بنبيّ من الأنبياء وآمن بالجميع ما نفعه إيمانه حتى يؤمن بذلك النبي.

فلما سمعوا ذلك منه قالوا: الدين الذي ذكرته خير من الدين الذي نحن وهؤلاء عليه" (٣٣)

المناظرة الرابعة: وردّ على النصارى تشبيههم ظهور اللاهوت في الناسوت بظهور الروح في البدن، وأنه إذا كان البدن يتألم بما يصيب الروح من الألم، فيلزم النصارى أن يكون الناسوت لما صلب وتوجّع أن يكون أيضاً اللاهوت متوجعاً، ثم ساق هذه المناظرة:

"وقد خاطبت بهذا بعض النصارى، فقال لي: الروح بسيطة، أي لا يلحقها ألم، فقلت له: فما تقول في أرواح الكفار بعد الموت أمنعّمة، أو معذبة؟ فقال: هي في العذاب، فقلت: فعلم أن الروح المفارقة تنعم وتعذّب، فإذا شبهتم اللاهوت في الناسوت، بالروح في البدن، لزم أن تتألم إذا تألم الناسوت، كما تتألم الروح إذا تألم البدن.

فاعترف هو و غيره بلزوم بذلك(٣٤). "

وبالنظر في تلك المناظرات وما يجليها من تقريرات لشيخ الإسلام، نسوق الأمور التالية:

١ - لا يخفى الأثر السلبي لانحراف المنتسبين إلى الإسلام، وكيف احتج به النصارى هاهنا في تسويغ شركهم، فالنصارى يشركون المسيح ومريم، كما أن من المسلمين من يشرك الحسين ﷺ ونفيسة.

---

(٣٣) *الجامع* لسيرة ابن تيمية ص ٨٩، ٩٠ = باختصار، وانظر *مجموع الفتاوى* ١/ ٣٧٠، ٣٧١

(٣٤) *الجواب الصحيح* ٢/ ١٧٢.

ورحم الله ابن القيم(٣٥) إذ يقول: " ولقد دعونا نحن وغيرنا كثيراً من أهل الكتاب إلى الإسلام، فأخبروا أن المانع لهم ما يرون عليه المنتسبين إلى الإسلام، ممن يعظّمهم الجهال من البدع والظلم والفجور والمكر والاحتيال، ونسبة ذلك إلى الشرع، ولمن جاء به، فساء ظنهم بالشرع وبمن جاء به.

فالله طليب قطّاع طريق الله وحسيبهم."(٣٦)

ومع هذا الانحراف في واقع المسلمين، إلا أن ابن تيمية كان صاحب استعلاء في إيمانه، ورسوخ في حجته، فقد أقام عليهم الحجة، فاعترفوا بشركهم، وصحة دين الإسلام، بل إن بعض النصارى أسلم على يد ابن تيمية وحسن إسلامه، كداود المتطبب(٣٧)، والذي صار من علماء أهل السنّة، وصنّف كتاباً في الطب النبوي.

٢ - بيّن ابن تيمية - من خلال مناظرته في السجن - مناقضة النصارى لدين الإسلام الذي بعث الله به جميع المرسلين، وقد عُني ابن تيمية في مواطن كثيرة بتقرير هذا الإسلام العام وهو عبادة الله تعالى وحده لا شريك له(٣٨).

---

(٣٥) هو الشيخ العلامة شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي، برع في علوم متعددة، كان جريئ الجنان، واسع العلم، عارفاً بالخلاف، ومذهب السلف، له تصانيف كثيرة، توفي بدمشق سنة ٧٥١هـ.

انظر: *البداية والنهاية* ١٤/ ٢٣٤، *الدرر الكامنة* ٤/ ٢١.

(٣٦) *إغاثة اللهفان* ٢/ ٤١٦.

(٣٧) هو داود بن أبي الفرج الدمشقي، أسلم على يد بن تيمية سنة ٧٠١هـ، وصنف كتاب الطب النبوي وحكى فيه نصوصاً عن أحمد، توفي داود سنة ٧٣٧هـ.

انظر *الجوهر المنضّد* لابن عبدالهادي (ابن المبرد) ص ٣٨.

(٣٨) انظر: *الجواب الصحيح* ١/ ١١، ٣٧٦، *والتدمرية* ص ١٦٨، *اقتضاء الصراط المستقيم* ٢/ ٨٣١، مجموع الفتاوى ١٩/ ١٠٦.

ومن ذلك قوله: " والذي أنزله الله هو دين واحد اتفقت عليه الكتب والرسل، وهو متفقون في أصول الدين وقواعد الشريعة، وإن تنوّعوا في الشريعة والمنهاج.

- إلى إن قال- فإن المسلمين واليهود والنصارى متفقون على أن في الكتب الإلهية الأمر بعبادة الله وحده لا شريك له، وأنه أرسل إلى الخلق رسلاً من البشر، وأنه أوجب العدل وحرّم الظلم والفواحش والشرك، وأمثال ذلك من الشرائع الكلية.[٣٩]"

٣ – لم يتردد شيخ الإسلام في الحكم على تلك الأعمال التي تلبّس بها من يدّعى الإسلام، فبيّن أن طلب الشفاعة شرك سواءً فعله نصراني أو من ينتسب إلى الإسلام[٤٠] .

ونظير ذلك أنه لما ساق اعتراض بعضهم بأن الغلو والشرك والبدع في الرافضة موجودٌ في كثير من المنتسبين إلى السنة، أجاب قائلاً: "هذا كله مما نهى الله عنه ورسوله، وكل ما نهى الله عنه ورسوله فهو مذموم منهي عنه، سواءً كان فاعله منتسباً إلى السنة أو إلى التشيع.." [٤١] .

٤ – فرّق ابن تيمية – اتباعاً للنصوص الشرعية – بين ما كان حقاً لله تعالى وحده كالعبادة والتقوى، وما كان حقاً لرسوله كالطاعة، فإن من يطع الرسول فقد أطاع الله، وقد قرر ذلك في مواضع كثيرة[٤٢] .

---

(٣٩) *الجواب الصحيح* ١/ ٣٧٦، ٣٧٧ = باختصار

(٤٠) ومما يلحق بذلك ما حكاه ابن حزم من تحريف النصارى والإنجيل، واحتجاجهم على أهل الإسلام بمقالة الرافضة بتبديل القرآن.. فأجاب ابن حزم قائلاً: الروافض ليسوا من المسلمين، وأنها طائفة تجري مجرى اليهود والنصارى في الكذب والكفر." الفصل ٢/٢١٣.

(٤١) *منهاج السنة النبوية* ١/ ٤٨٣

(٤٢) انظر: *منهاج السنة النبوية* ٢/ ٤٤٦، *والتدمرية* ص ١٩٩، *واقتضاء الصراط المستقيم* ٢/ ٨٢٦، مجموع الفتاوى ١/١٨١، ١٠/٣٦

ومن ذلك قوله: "والله سبحانه له حقوق لا يشركه فيها غيره، وللرسل حقوق لا يشركهم فيها غيرهم، وللمؤمنين بعضهم على بعض حقوق مشتركة، فالله تعالى مستحق أن نعبده ولا نشرك به شيئاً، وهذا أصل التوحيد الذي بعثت به الرسل.

ويدخل في ذلك أن لا نخاف إلا إياه، ولا نتقي إلا إياه، كما قال تعالى: ﴿ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَخْشَ ٱللَّهَ وَيَتَّقْهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَآئِزُونَ ﴾ [النور: ٥٢] فجعل الطاعة لله وللرسول، وجعل الخشية والتقوى لله وحده "[٤٣]

٥ – ذكر ابن تيمية: بعد إحدى المناظرات السابقة – أن " النصارى يفرحون بما يفعله أهل البدع والجهل من المسلمين مما يوافق دينهم، ويشابهونهم فيه، ويحبون أن يجعلوا رهبانهم مثل عبّاد المسلمين، وقسيسيهم مثل علماء المسلمين، فإن عقلاءهم لا ينكرون صحة دين الإسلام، بل يقولون: هذا طريق إلى الله، وهذا طريق إلى الله[٤٤]. "

كما حذّر شيخ الإسلام وغلّظ من تسويغ اتباع النصرانية أو اليهودية، كما عليه أكثر اليهود والنصارى، والذين يرون دين المسلمين واليهود والنصارى بمنزلة المذاهب الأربعة في دين المسلمين، فتحدّث عن هذه المسألة في غير موضع[٤٥]، فقال: "ومعلوم بالاضطرار من دين المسلمين باتفاق جميع المسلمين أن من سوّغ غير دين الإسلام، أو اتباع شريعة غير شريعة محمد ﷺ فهو كافر، وهو ككفر من آمن ببعض الكتاب، وكفر ببعض الكتاب " [٤٦]

---

(٤٣) *اقتضاء الصراط المستقيم* ٨٢٥/٢، ٨٢٦ = باختصار

(٤٤) *مجموع فتاوى* ١٧/ ٤٦٢ = باختصار

(٤٥) انظر: *الرد على المنطقيين* ص ٢٨٢، *مجموع الفتاوى* ١٧/ ٤٦٣، ٢٨/ ٥٢٣.

(٤٦) *مجموع الفتاوى* ٥٢٤/٢٨

٦- أظهر شيخ الإسلام - في المناظرة الرابعة - تهافت قول النصارى في تشبيههم ظهور اللاهوت في الناسوت بظهور الروح في البدن، وما يلزمهم من التنقص لله عز وجل.

كما كشف ابن تيمية ذاك التناقض الصريح عند النصراني عند ما زعم أن الروح لا يلحقها ألم، مع أنه مقرّ بأن أرواح الكفار في ألم وعذاب، كما هو عند النصارى [٤٧].

وهذه المناظرة غيض من فيض في تناقض النصارى واضطرابهم.

ورحم الله ابن حزم[٤٨] إذ يقول في وصفهم: " ولولا أن الله تعالى وصف قولهم في كتابه إذ يقول: ﴿ لَّقَدْ كَفَرَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ ثَالِثُ ثَلَٰثَةٍ ﴾ [سورة المائدة: ٧٢] لما انطلق لسان مؤمن بحكاية هذا القول العظيم الشنيع.. وتالله لو لا أننا شاهدنا النصارى، ما صدقنا أن في العالم عقلاً يسع هذا الجنون "[٤٩]

وقال ابن تيمية في هذا الشأن: " قال طائفة من العقلاء: إن عامة مقالات الناس يمكن تصورها إلا مقالة النصارى، وذلك أن الذين وضعوها لم يتصوروا ما قالوا، بل تكلموا بجهل، وجمعوا في كلامهم بين النقيضين، ولهذا قال بعضهم: لو اجتمع عشرة نصارى لتفرقوا عن أحد عشر قولاً [٥٠]"

---

(٤٧) انظر: اليوم الآخر بين اليهودية والمسيحية والإسلام لفرج الله عبدالباري ص ٩٧

(٤٨) هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الظاهري الأندلسي، فقيه حافظ، وأديب، وزير، صاحب التصانيف المشهورة، توفي سنة ٤٥٦ هـ.

انظر: *سير أعلام النبلاء* ١٨/١٨٤، *وشذرات الذهب* ٣/ ٢٩٩.

(٤٩) *الفصل* ١/١١١، ١١٢ = باختصار

(٥٠) *الجواب الصحيح* ٢/ ١٥٥، وانظر: *إغاثة اللهفان* لابن القيم ٢/ ٤٠٠، ٤١٤

٢- مناظرات ابن تيمية لأهل الاتحاد ووحدة الوجود

عني شيخ الإسلام بمناظرات أهل الاتحاد ووحدة الوجود عناية ظاهرة، كما امتحن و أوذي بسببهم، فحكى مناظراته المتعددة لهم، وأوردها مختصرة في مواطن، وبسطها في مواطن أخرى، وسنورد - بعد التتبع والاستقراء - جملة من تلك المناظرات كما صاغها شيخ الإسلام، وذلك على النحو الآتي:

المناظرة الأولى: يقول شيخ الإسلام: "وقد كان عندنا بدمشق الشيخ المشهور الذي يقال له ابن هود، وكان من أعظم من رأيناه من هؤلاء الاتحادية زهداً ومعرفة، وكان أصحابه يعتقدون فيه أنه الله، وأنه - أعنى ابن هود(٥١) - هو المسيح بن مريم، ويقولون: إن أمه كان اسمها مريم، وكانت نصرانية، ويعتقدون أن قول النبي ﷺ "ينزل فيكم ابن مريم "(٥٢) هو هذا وأن روحانية عيسى تنزل عليه.

وقد ناظرني في ذلك من كان أفضل الناس إذ ذاك معرفة بالعلوم الفلسفية وغيرها، مع دخوله في الزهد والتصوف، وجرى لهم في ذلك مخاطبات ومناظرات يطول ذكرها جرت بيني وبينهم، حتى بيّنت لهم فساد دعواهم بالأحاديث الصحيحة الواردة في نزول عيسى بن مريم، وأن ذلك الوصف لا ينطبق على هذا، وبيّنت فساد ما دخلوا فيه من القرمطة، حتى ظهرت مباهلتهم وحلفت لهم أن ما ينتظرونه من هذه لا يكون ولا يتم، وأن الله لا يتم أمر هذا الشيخ، فأبر الله تلك الأقسام، والحمد لله رب العالمين، هذا مع تعظيمهم لي بمعرفتي عندهم، وإلا فهم يعتقدون أن سائر الناس محجوبون جهال

---

(٥١) ابن هود هو حسن بن علي المغربي الأندلسي، متصوف فيلسوف، له صلة باليهود، صاحب شطح وذهول، هلك سنة ٦٩٩هـ.

انظر، *شذرات الذهب* ٤٤٦/٥، و *الأعلام* ٢٠٣/٢.

(٥٢) أخرجه البخاري ك الأنبياء ح (٣٤٤٨، ومسلم ك الإيمان ح (٢٤٢).

بحقيقتهم وغوامضهم، حتى قال لي شيخ مشهور من شيوخهم لما بيّنت له حقيقة قولهم، فأخذ يستحسن ويعظم معرفتي بقولهم، وقال: هؤلاء الفقهاء صم بكم عمي فهم لا يعقلون، فقلت له: هب أن الفقهاء كذلك أبالله أهذا القول موافق لدين الإسلام؟

وقال لي بعض من كان يصدق هؤلاء الاتحادية ثم رجع عن ذلك، فكان من أفضل الناس و أكابرهم، ما المانع من أن يظهر الله في صورة بشر؟ والنبي ﷺ يقول في الدجال " إنه أعور، وإن ربكم ليس بأعور[٥٣] " فلولا جواز ظهوره في هذه الصورة لما احتاج إلى هذا في كلام له.. فبيّنت له امتناع ذلك من وجوه، وتكلمت معه في ذلك بكلام طال عهدي به، لستُ أضبطه الآن، حتى تبيّن له بطلان ذلك، وذكرتُ له أن هذا الحديث لا حجة فيه، والله سبحانه قد بيّن عبودية المسيح وكفر من ادعى فيه الإلهية"[٥٤].

المناظرة الثانية: وسطّر شيخ الإسلام مناظرة أخرى مع أهل وحدة الوجود فقال: "ولما اجتمع بي بعض حذّاقهم، وعنده أن هذا المذهب هو غاية التحقيق الذي ينتهي إليه الأكملون من الخلق، ولا يفهمه إلا خواصهم، وذكر أن الإحاطة هو الوجود المطلق. قلت له: فأنتم تثبتون أمركم على القوانين المنطقية، ومن المعروف في قوانين المنطق أن المطلق لا يوجد في الخارج مطلقاً، بل لا يوجد إلا معيناً، فلا يكون الوجود المطلق موجوداً في الخارج، فبُهت، ثم أخذ يفتش لعلّه يظفر بجواب، فقال: نستثني الوجود المطلق من الكليات، فقلت له: غُلبت، وضحكتُ لظهور فساد كلامه.

---

(٥٣) أخرجه البخاري ك الفتن ح (٧١٢٧)، ومسلم ك الإيمان ح (٢٩٣٣).

(٥٤) *السبعينية* (بغية المرتاد) ص ٥٢٠، ٥٢١ = باختصار

وذلك أن القانون المذكور لو فرّق فيه بين مطلق ومطلق لفسد القانون، ولأن هذا فرق بمجرد الدعوى والتحكم، ولأن ما في القانون صحيح في نفسه وإن لم يقولوه، وهو يعم كل مطلق" (٥٥).

"وقال لي رجل من أعيانهم: بلغنا أنك ترد على الشيخ عبدالحق(٥٦)، نحن نقول إن الناس ما يفهمون كلامه، فإن كنت تشرحه لنا وبيّن فساده قبلناه وإلا فلا.

فقلت له: نعم، أنا أبيّن لك مراده من كتبه كالبُد والإحاطة والفقرية(٥٧) وغير ذلك.

فقال: عندنا الكتاب الخاص الذي يسمى "لوح الأصالة"(٥٨) وهو سر السر، وهو الذي نطلب بيانه، ولم أكن رأيته، فذهب وجاء به، ففسرته له حتى تبين مراده، وكتب أسئلة سألني عنها تكلمت فيها على أصل قولهم، وقول ابن عربي وابن سيناء ومن ضاهى هؤلاء، وبينت له أن أصل قولهم يرجع إلى الوجود المطلق، ثم بيّنت له أن المطلق لا يكون إلا في الأذهان لا في الأعيان، وكان له فضيلة، فلما تبيّن له ذلك أخذ يصنف في الرّد عليهم، وذهب إلى شيخ كبير منهم فقال له: بلغني أنك جرى بينك وبين فلان كلام، قال: نعم، قال: أي شيء قال لك؟ قال: فقال لي: آخر أمركم ينتهي إلى

---

(٥٥) *الصفدية* ١/٢٩٦.

(٥٦) وهو ابن سبعين.

(٥٧) كتاب البدُ وهو كتاب بد العارف لابن سبعين، وهو مطبوع بتحقيق د. جورج، كما حققه عبدالرحمن بدوي، ولإحاطة إحدى رسائل ابن سبعين، وقد طُبعت ضمن رسائل ابن سبعين بتحقيق عبدالرحمن بدوي، والرسالة الفقرية ولوح الأصالة من رسائل ابن سبعين أيضاً.
انظر: *النبوات* لابن تيمية ١/ ٣٩٩، *الوحدة المطلقة عند ابن سبعين* لمحمد ياسر شرف ص ٣٥- ٣٨.

(٥٨) المصدر السابق نفسه.

الوجود المطلق، قال: جيد، قال: بأي شيء يرد ذلك؟ قال: المطلق إنما هو في الأذهان لا في الأعيان، فقال: أخرب بيوتنا وقلع أصولنا " (٥٩)

وأضاف شيخ الإسلام – في مصنف آخر – قائلاً:

"وسألني هذا عما يحتجون به من الحديث مثل الحديث المذكور في العقل(٦٠)، ومثل حديث: كنتُ كنزاً لا أعرف فأحببتُ أن أعرف وغير ذلك؟ فكتبتُ جواباً مبسوطاً، وذكرتُ أنّ هذه الأحاديث موضوعة(٦١)"

المناظرة الثالثة: ومن مناظراته ومخاطباته لشيوخ تلك الطائفة ما حكاه قائلاً:

" وقد خاطبني مرة شيخ من هؤلاء، وكان ممن يظن أن الحلاّج (٦٢) قال: "أنا الحق " لكونه كان في هذا التوحيد، فقال: الفرق بين فرعون والحلاّج أن فرعون قال: ﴿ فَقَالَ أَنَا۠ رَبُّكُمُ ٱلْأَعْلَىٰ ﴾ [سورة النازعات: ٢٤] وهو يشير إلى نفسه، وأما الحلاج فكان فانياً عن نفسه، والحق نطق على لسانه، فقلت له: أ فصار الحق في قلب الحلاج ينطق على لسانه، كما ينطق الجني على لسان المصروع.

وهو سبحانه بائن عن قلب الحلاج وغيره من المخلوقات، فقلب الحلاج أو غيره كيف يسع ذات الحق؟ ثم الجنّي يدخل في جسد الإنسان، لا يكون الجني في قلبه فقط، فإن القلب كل ما قام به فإنما هو عرض من الأعراض، ليس شيئاً موجوداً قائماً بنفسه..

---

(٥٩) *الصفدية* ١/ ٣٠٢، ٣٠٣، وانظر: *النبوات* ١/ ٣٩٨ - ٤٠١

(٦٠) يعنى الحديث الموضوع: "أول ما خلق الله العقل.. الخ " وانظر تفصيل الكلام عن هذا الحديث في *السبعينية* ص ١٧١ – ١٨٢، *والصفدية* ١/ ٢٣٣.

(٦١) *النبوات* ١/ ٤٠٢.

(٦٢) هو الحسين بن منصور الحلاّج، نشأ بتستر و خالط الصوفية وزعم أن الله حل فيه، فأمر الخليفة المقتدر بصلبه وقتله سنة ٣٠٩ هـ.

انظر: *تاريخ بغداد* ١١٢/٨- ١٤١، *سير أعلام النبلاء* ٣١٣/١٤ – ٣٥٤.

وهؤلاء قد يدّعون أن ذات الحق قامت بقلبه فقط، فهذا يستحيل في حق المخلوق فكيف بالخالق جل جلاله؟" [(٦٣)].

المناظرة الرابعة: ودّون شيخ الإسلام مناظرة رابعة مع الاتحادية فقال: "وقد خاطبني مرة شيخ من شيوخ هؤلاء الضلالة، لما قدم التتار آخر قدماتهم، وكنت أحرض الناس على جهادهم، فقال لي هذا الشيخ: أقاتل الله؟ فقلت له: هؤلاء التتار هم الله، وهم من شر الخلق؟ هؤلاء خارجون عن دين الله، وإن قدر أنهم كما يقولون فالذي يقاتلهم هو الله، ويكون الله يقاتل الله؟ وقول هذا الشيخ لازم هذا وأمثاله [(٦٤)] ".

بالنظر إلى تلك المناظرات وملابسات وقوعها وما يلحق بها، تظهر الأمور الآتية:

١- اهتم شيخ الإسلام بمناظرة أهل وحدة الوجود، وقرر بطلان مذهبهم في عدة مصنفات، نظراً لعظم محنتهم، وتفاقم شأنهم، كما أوضحه بقوله:

"ولهذا لما وقعت محنة هؤلاء بمصر والشام، وأظهروا مذهب الجهمية الذي هو شعارهم في الظاهر، وكتموا مذهب الاتحادية الذي هو حقيقة تجهمهم، وأضلوا بعض ولاة الأمور حتى يرفعوا إخوانهم، ويهينوا من خالفهم، وصار كل من كان إلى الإسلام أقرب، أقصوه وعزلوه وخفضوه، وكل من كان عن الإسلام أبعد رفعوه، حتى رفعوا شخصاً كان نصرانياً وصيّروه بعد الإسلام سبعينياً" [(٦٥)] فرفعوا درجته حتى جعلوا لا يصل إلى أحد رزق، ولا ولاية إلا بخطه، هنالك ابتلى المؤمنون وزلزلوا زلزالاً شديداً،

---

(٦٣) *منهاج السنة النبوية* ٥/٣٧٨، ٣٧٩ = باختصار يسير

(٦٤) *الرد على البكري* ص ١٩١، وانظر *مجموع الفتاوى* ٢/٣٠٩.

(٦٥) على طريقة ابن سبعين، وهو عبدالحق الرقوطي، اشتغل بالفلسفة فأصابه إلحاد، وجاور بغار حراء راجياً النبوة، هلك عام ٦٦٩هـ انظر *البداية والنهاية* ١٣/٦١، *وشذرات الذهب* ٥/ ٣٢٩.

حتى أزال الله كلمتهم عن المسلمين، وأذلهم بعد العز، وأهلك من أهلك منهم، وكشف أسرارهم وهتك أستارهم" (٦٦).

وذكر شيخ الإسلام - في موضع آخر - أن ما جرى للمؤمنين مع أولئك الاتحادية هي أشهر المحن الواقعة في الإسلام" (٦٧).

٢- بيّن ابن تيمية شناعة كفرهم، وكشف عن زندقتهم - في مواطن كثيرة - فكان مما قاله: "وأما ما جاء به هؤلاء من الاتحاد العام، فما علمتُ أحداً سبقهم إليه إلا من أنكر وجود الصانع، مثل فرعون والقرامطة، وذلك أن حقيقة أمرهم أنهم يرون أن عين وجود الحق هو عين وجود الخلق، وأن وجود ذات الله خالق السموات والأرض، هي نفس وجود المخلوقات، فلا يتصور عندهم أن يكون الله تعالى خلق غيره، ولا أنه رب العالمين.. " (٦٨).

إلى أن قال: " وكنت أخاطب بكشف أمرهم لبعض الفضلاء الضالين، وأقول إن حقيقة أمرهم هو حقيقة قول فرعون، المنكر لوجود الخالق الصانع، حتى حدثني بعض عن كثير من كبرائهم أنهم يعترفون ويقولون نحن على قول فرعون. " (٦٩)

وقال في موضع آخر: " فإن هؤلاء حقيقة قولهم تعطيل الصانع، وأنه ليس وراء الأفلاك شيء، فلو عدمت السموات والأرض لما يكن ثمّ شيء موجود، ولهذا كان يصرح بذلك التلمساني، وهو كان أعرفهم بقولهم وأكملهم تحقيقاً له، ولهذا خرج إلى الإباحة والفجور، وكان لا يحرّم الفواحش ولا المنكرات، ولا الكفر والفسوق والعصيان.

---

(٦٦) *الصفدية* ١/ ٢٧١، ٢٧٢ = باختصار يسير.

(٦٧) انظر *السبعينية* ص ٥٢٧.

(٦٨) *مجموع الفتاوى* ٢/ ٤٦٦.

(٦٩) *مجموع الفتاوى* ٢/ ٤٦٨.

وحدثني الثقة الذي رجع عنهم لما انكشفت له أسرارهم أنه قرأ عليه، "فصوص الحكم" لابن عربي، قال: فقلت له: هذا الكلام يخالف القرآن. فقال القرآن كله شرك، وإنما التوحيد في كلامنا [٧٠].

ومعلوم أن أصول الإيمان ثلاثة: الإيمان بالله ورسله واليوم الآخر، وهم ألحدوا في الأصول الثلاثة، أما الإيمان بالله فجعلوا وجود المخلوق هو وجود الخالق، وهذا غاية التعطيل، وأما الإيمان باليوم الآخر، فادعى ابن عربي أن أصحاب النار يتنعمون في النار، كما يتنعم أهل الجنة، وأنه يسمى عذاباً من عذوبة طعامه.

ولهذا قال بعض أصحابنا لهؤلاء الملاحدة: الله يذيقكم هذه العذوبة.

وأما الإيمان بالرسل فقد ادعوا أن خاتم الأولياء أعلم بالله من خاتم الأنبياء، وأن خاتم الأنبياء هو وسائر الأنبياء يأخذون العلم بالله من مشكاة خاتم الأولياء" [٧١]

٣- مع أن شيخ الإسلام ابن تيمية قد امتحن بسببهم، فشكوه إلى الدولة [٧٢]، إلا أنه ظل شديد الإنكار عليهم مباشراً الاحتساب بنفسه، وأكّد على أهمية الاحتساب عليهم، وأن القيام عليهم من آكد الواجبات، فقال: " إن القيام على هؤلاء من أعظم الواجبات، لأنهم أفسدوا العقول والأديان، على خلق من المشايخ والعلماء، والملوك والأمراء، وهم يسعون في الأرض فساداً، ويصدون عن سبيل الله " [٧٣]

---

(٧٠) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢/ ١٢٧.

(٧١) *الصفدية* ١/ ٢٤٤ — ٢٤٧ = باختصار.

(٧٢) انظر: *العقود الدرية* ص ١٧٨، *البداية والنهاية* ١٤/ ٤٥، *والدرء* ٥/ ١٧٠.

(٧٣) *مجموع الفتاوى* ٢/ ١٣٢.

وقال في موضع آخر: " إن إنكار هذا المنكر الساري في كثير من المسلمين أولى من إنكار دين اليهود والنصارى، الذي لا يضل به المسلمون، لاسيما وأقوال هؤلاء شر من أقوال اليهود والنصارى وفرعون، ومن عرف معناها واعتقدها كان من المنافقين.

وليس لهذه المقالات وجه سائغ.. فإن ضررها على المسلمين أعظم من ضرر السموم التي يأكلونها ولا يعرفون أنها سموم.. فهؤلاء يسقون الناس شراب الكفر والإلحاد في آنية أنبياء الله وأوليائه، ويلبسون ثياب المجاهدين في سبيل الله، وهو في الباطن من المحاربين لله ورسوله "[(٧٤)].

كما تحدث عن نفاقهم وتلونهم، وإنكاره عليهم فقال: " فإن أحد هؤلاء إن أمكن أن يدّعي الإلهية أو النبوة، ولو بعبارة غريبة لا ينفر عنه الناس فعل، حتى كان في زماننا غير واحد ممن اجتمع بي وأنكرت عليه، وجرى لنا في القيام عليهم فصول ممن يدّعي الرسالة ظاناً أن هذا يسلم له، إذا لم تسلّم له النبوة، فيدّعون الرسالة، فإذا جاء من يخاف منه من العلماء، ادّعى أحدهم الإرسال العام الكوني كإرسال الرياح وإرسال الشياطين "[(٧٥)].

ومن وقائع احتسابه عليهم ما كتبه قائلاً: "وغاية من تجده يتحرى الحق منهم أن يقول: العالم لا هو الله ولا غير الله.

ولما وقعت محنة هؤلاء الملاحدة المشهورة، وجرى فيها ما جرى من الأحوال، ونصر الله الإسلام عليهم، طلبنا شيوخهم لنتوّبهم، فجاء من كان من شيوخهم، وقد استعد لأن يظهر عندنا غاية ما يمكن أن يقوله لنا ليسلم من العقاب، فقلنا له: العالم هو الله أو غيره؟ فقال: لا هو الله ولا غيره.

---

(٧٤) *مجموع الفتاوى* ٢/ ٣٥٩، ٣٦٠ = باختصار

(٧٥) *السبعينية* ص ٣٩١، ٣٩٢

وهذا كان عنده هو القول الذي لا يمكن أحد أن يخالف فيه، ولو علم أنا ننكره لما قاله لنا، وكان من أعيان شيوخهم ومحققهم [٧٦] "

٤- تضمنت هذه المناظرات الرحمة بالخلق والإشفاق عليهم، والحرص على هدايتهم، فقد أظهر شيخ الإسلام الحق وأبانه لأولئك الاتحادية، فاهتدى منهم أقوام، وصاروا دعاة للحق.

فلم تكن هذه المناظرات مجرد إقامة حجة وكشف شبهة، بل كانت سبيلاً إلى التزام السنة والجماعة، لما تحلّى به شيخ الإسلام من أدب المناظرة، وظهور الحجة، ودرايته العميقة بمذاهب القوم، وتنزّله معهم.

يقول شيخ الإسلام – في هذا المقام – " فلما يسّر الله أني بينت لهم حقائقهم، وكتبت في ذلك من المصنفات ما علموا به أن هذا هو تحقيق قولهم، وتبيّن لهم بطلانه بالعقل الصريح، والنقل الصحيح، رجع عن ذلك من علمائهم وفضلائهم من رجع، وأخذ هؤلاء يثبتون للناس تناقضهم، ويردونهم إلى الحق [٧٧] "

ويقول أيضاً: "وقد قال لي أفضل شيوخ هؤلاء بالديار المصرية لما أوقفته على بعض هذا الكتاب.[٧٨] فقال: هذا كفر، وقال لي في مجلس آخر: "هذا الكتاب عندنا من أربعين سنة نعظمه، ونعظم صاحبه، ما أظهر لنا هذه المصائب إلا أنت." [٧٩]

ومن أجل هداية أولئك، ودعوتهم إلى الحق، كان الشيخ يتنزل معهم لعلهم يرجعون، كما في المناظرة الأولى، وكما جاء في إحدى مخاطباته لهم قائلاً: "وقلت لبعض

---

(٧٦) *الدرء* ٦/ ١٧٢

(٧٧) *منهاج السنة النبوية* ٨/ ٢٦.

(٧٨) يعنى: كتاب الفصوص لابن عربي.

(٧٩) *السبعينية* ص ٤٨٨.

حذاقهم: هب أن هذا الوجود المطلق ثابت في الخارج، وأنه عين الموجودات المشهودة، فمن أين لك أن هذا هو رب العالمين الذي خلق السموات والأرض وكل شيء؟

فاعترف بذلك، قال: هذا ما فيه حيلة [٨٠] "

ومن باب الإشفاق على المغترين بالاتحادية، حكى شيخ الإسلام لهم هذا المثال، فقال: " ولقد ضربتُ لهم مرة مثلاً بقوم أخذوا طائفة من الحجاج ليحجوا بهم، فذهبوا بهم إلى قبرص لينصّروهم، فقال لي بعض من كان قد انكشف له ضلالهم من أتباعهم، لو كانوا يذهبون بنا إلى قبرص لكانوا يجعلوننا نصارى، وهؤلاء كانوا يجعلوننا شراً من النصارى.

والأمر كما قال هذا القائل [٨١] "

ومع أن شيخ الإسلام كشف عن مقالات ابن عربي[٨٢] وما تحويه من أنواع الكفر البواح [٨٣]، والردة المغلظة، إلا أنه قال عنه: "والله تعالى أعلم بما مات الرجل عليه، والله يغفر لجميع المسلمين والمسلمات، والمؤمنين والمؤمنات، والأحياء منهم والأموات "[٨٤]

---

(٨٠) *الجواب الصحيح* ٣/٨١.

(٨١) *مجموع الفتاوى* ٢/ ٣٦١

(٨٢) هو أبو بكر محمد بن علي الطائي، ارتحل وطاف البلدان، نطق بوحدة الوجود كما في كتابه " الفصوص" وكان يقول بقدم العالم، هلك سنة ٦٣٨هـ.

انظر: *سير أعلام النبلاء* ٢٣/٤٨، *شذرات الذهب* ٥/١٩٠.

(٨٣) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢/ ١٢٢ - ١٣٣

(٨٤) *مجموع الفتاوى* ٢/ ٤٦٩

٥ - إذا كان ابن تيمية يقرر أنه لا يحتج مبطل بآية أو حديث صحيح على باطله إلا و في ذلك الدليل ما يدل على نقيض قوله [٨٥]، فإنه قد حقق ذلك وطبّقه في ردّه على أهل الاتحاد و وحدة الوجود.

ومن ذلك احتجاجهم بحديث الرؤية[٨٦] على ظهور الله تعالى في كل صورة من الصور المشهودة في الدنيا والآخرة، حيث بيّن شيخ الإسلام أن الحديث حجة عليهم[٨٧]، ودليل على فساد مذهبهم من وجوه:

أ) "أن ناساً سألوا رسول الله ﷺ هل يرون ربهم يوم القيامة؟ ولم يسألوه عن رؤيته في الدنيا، فإن هذا كان معلوماً عندهم أنهم لا يرونه في الدنيا، وقد أخبرهم النبي ﷺ بذلك " [٨٨]

إلى أن قال: " فلا أحد من الناس يرى الله في الدنيا بعينه، لا في صورة ولا في غير صورة، وأن الحديث الذي احتج به الاتحادية على تجليه لهم من الصور في الدنيا يدل على نقيض ذلك " [٨٩]

---

(٨٥) انظر: *الدرء* ١/ ٣٧٤، *مجموع الفتاوى* ٨/ ٢٩، *حادي الأرواح* لابن القيم ص ٢٠٨.

(٨٦) يعني حديث أبي هريرة ﷺ أن أناساً قالوا لرسول الله ﷺ: هل نرى ربنا يوم القيامة؟ قال رسول الله ﷺ: نعم هل تضارون في رؤية القمر ليلة البدر؟ قالوا: لا يا رسول الله. قال: هل تضارون في رؤية الشمس ليس دونها سحاب؟ قالوا: لا. قال: فإنكم ترونه كذلك.. الحديث أخرجه البخاري ك التوحيد ح (٧٤٣٧) ومسلم ك الإيمان ح (٣٠٢).

(٨٧) انظر *السبعينية* ص ٤٥١.

(٨٨) *السبعينية* ص ٤٦٦.

(٨٩) *السبعينية* ص ٥٢٨ = بتصرف يسير.

ب) "لو كانت الرؤية هي تجليه في صور المخلوقات كلها كما يقوله الاتحادية لقال لهم: إنكم ترون ربكم في هذه الصور "[٩٠]

جـ) "إنه قال " لا تضامون في رؤيته، و " لا تضارون في رؤيته " أي لا يلحقكم ضير ولا ضيم. وهذا كله بيان لرؤيته في غاية التجلي والظهور، وبحيث لا يلحق الرائي ضرر ولا ضيم، كما يلحق عند رؤية الشيء الخفي والبعيد.

وعلى قول هؤلاء الأمر العكس، فإنهم إذا قالوا يتجلى في كل صورة، من صورة الذباب والبعوض ونحو ذلك من الأجسام الصغيرة، فمعلوم ما يلحق في رؤيتها من الضيم."[٩١]

٦ – تميّز شيخ الإسلام بقوة الحجة وحضورها، فقد كشف عن شبهات القوم، كما في نقضه لما في "لوح الأصالة" مع أنه لم يطلع عليه إلا آنذاك - كما سبق آنفاً -

كما عني ابن تيمية بنقض أصول الاتحادية وأهل وحدة الوجود ومصادرهم، فلا يمكن قطع دابر تلك الشبه إلى بملاحقة أصولها[٩٢]، ومن ذلك تقريره – في غير موضع – أن المطلق في الأذهان لا في الأعيان، فاعترفوا عندئذ بأن هذا التقرير يقلع أصولهم ويخرب بيوتهم، كما جاء في المناظرة الثانية.

ومن ذلك أنه أبطل مقالة الاتحادية من خلال نقض دعواهم بالكشف، وهو من مصادرهم التي عوّلوا عليها، حيث قال: " لكن هؤلاء يقولون: إن لم تترك العقل والنقل لم يحصل لك التحقيق الذي حصل لنا، ويقولون: ثبت عندنا في الكشف ما يناقض صريح العقل.

---

(٩٠) *السبعينية* ص ٥٢٩.

(٩١) *السبعينية* ص ٥٣٠

(٩٢) انظر: موقف ابن تيمية من الأشاعرة ٢/ ٢٢٦

فقلت لبعضهم: إن الأنبياء صلوات الله عليهم أكمل الناس كشفاً، وهم يخبرون بما يعجز عقول الناس عن معرفته، لا بما تعرف عقولهم أنه باطل، فيخبرون بمحارات العقول لا بمحالات العقول.

فمن دونهم إذا أخبر عن شهود و كشف، يعلم بصريح العقل بطلانه، علم أن كشفه باطل [٩٣]"

٧- حرر شيخ الإسلام القواسم المشتركة بين أرباب وحدة الوجود، وبين الفلاسفة، فمن أوجه الشبه بين الفريقين دعواهم أن الله تعالى هو الوجود المطلق بشرط الإطلاق، وزعم الفلاسفة أن النبوة مكتسبة، وكذا أهل وحدة الوجود، فقط طلب النبوة أمثال السهروردي المقتول[٩٤] وابن سبعين، وإذا كان بعض الفلاسفة كالفارابي يجعل الفيلسوف أعظم من النبي، فإن ابن عربي يفضّل الولي على النبي [٩٥].

ثم بيّن أهمية معرفة هذا التشابه، فقال: "ولكن المقصود التنبيه على تشابه رؤوس الضلال، حتى إذا فهم المؤمن قول أحدهم، أعانه على فهم قول الآخر، واحترز منهم، وبيّن ضلالهم لكثرة ما أوقعوا في الوجود من الضلالات " [٩٦]

ومع تحريره لتلك الأوجه من التشابه، إلا أنه يقرر أوجه التباين و الاختلاف بين الطوائف، وتفاوت الانحراف بين أصحابها، ويؤكد على أهمية معرفة مراتب الانحراف والشرور، تحقيقاً للعدل و مراعاة لقاعدة المصالح والمفاسد، حيث قال: "والمؤمن ينبغي له أن يعرف الشرور الواقعة ومراتبها في الكتاب والسنة، كما يعرف الخيرات الواقعة،

---

(٩٣) *الجواب الصحيح* ٣/ ٧٩.

(٩٤) يحيى بن حبش السهروردي. فيلسوف قليل الدين، له مؤلفات ليست من علوم الإسلام، قتل سنة ٥٨٧ هـ. انظر: *سير أعلام النبلاء* ٢١/٢٠٧، *شذرات الذهب* ٤/٢٩٠.

(٩٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ٧ / ٥٨٧، ٥٨٨، *والحموية* ص ٢٨٢، *والدرء* ١/ ٩.

(٩٦) *مجموع الفتاوى* ٧/ ٥٩٣.

مراتبها في الكتاب والسنة، فيقدم ما هو أكثر خيراً، وأقل شراً على ما هو دونه، ويدفع أعظم الشرين باحتمال أدناهما، ويجتلب أعظم الخيرين بفوات أدناهما، فإن من لم يعرف الواقع في الخلق، والواجب في الدين، لم يعرف أحكام الله في عباده "[٩٧]

ويقول - في موضع آخر: " فقد يكون الرجل على طريقة من الشر عظيمة، فينتقل إلى ما هو أقل منها شراً وأقرب إلى الخير.. فالاتحادية الذين يجعلون الله هو الوجود المطلق، متى تاب الرجل منهم من هذا، وصار يسكّن نفسه بعشق بعض الصور، وهو لا يعبد إلا الله وحده، كانت هذه الحال خيراً من تلك الحال "[٩٨].

ومن تلك تقريره أن مقالة الاتحادية وأهل وحدة الوجود شرٌّ من مقالة اليهود والنصارى. فهم يعظّمون فرعون، ويدّعون أنه خير من موسى عليه السلام[٩٩]، كما بيّن شيخ الإسلام أن أهل وحدة الوجود متفاوتون، فمنهم العارف ببطن المذهب، ومنهم الجاهل، فإن من كان أعرف بحقيقة المذهب كان أظهر كفراً وإلحاداً، وأما الجهال فيحسنون الظن بقول هؤلاء ولا يفهمونه "[١٠٠]

بل إن رؤوس المذهب ليسوا سواءً، فابن عربي أقربهم إلى الإسلام، والصدر الرومي كان متفلسفاً فهو أبعد عن الإسلام، وأما الفاجر التلسماني[١٠١] فهو أخبث القوم وأعمقهم في الكفر[١٠٢].

---

(٩٧) *جامع الرسائل* ٢/ ٣٠٥.

(٩٨) *الاستقامة* ١/ ٤٦٤، ٤٦٦ = بتصرف يسير.

(٩٩) انظر *مجموع الفتاوى* ٢/٣٥٩.

(١٠٠) *مجموع الفتاوى* ٢/٣٦٦.

(١٠١) أبو الربيع سليمان بن علي العابدي، شاعر النحوي، نسب إليه حلول و اتحاد وزندقة، له مؤلفات، هلك سنة ٦٩٠هـ.

وانظر: *البداية والنهاية* ١٣/٢٢٦، شذرات الذهب ٥/ ٤١٢.

(١٠٢) *مجموع الفتاوى* ٢/٤٧٠- ٤٧٢.

٣- مناظرات ابن تيمية للقبوريين

كان لشيخ الإسلام صولات مع القبوريين، فقد ناظرهم بالدليل والبرهان، وأجاب عن شبهاتهم، ودحض أكاذيبهم بالحجة والبيان، كما كسر المشاهد والأوثان، وسنورد هاتين المناظرتين:

المناظرة الأولى: ساق إبراهيم بن أحمد الغياني هذه المناظرة:

"شرع شيخ الإسلام يعيب تلك الأحجار، التي كان الناس يتبركون بها، وينهى الناس عن إتيانها، أو أن يحسن بها الظن.

فقال بعض الناس: إنه قد جاء حديث " لو أحسن أحدكم ظنه بحجر لنفعه الله به"

فقال الشيخ: هذا الحديث كذب مختلق و إفك مفترى على رسول الله ﷺ، والذي صحّ وثبت عن النبي ﷺ فيما يروي عن ربّه عزّ وجلّ أنه قال: "أنا عند ظن عبدي بي "[١٠٣]، وقال " لا يموتن أحدكم إلا هو يحسن الظن بالله "[١٠٤] فهو الرب العظيم الكبير المتعال، الذي بيده ملكوت كل شيء، يُحسن العبد به ظنه، لا يحسن ظنه بالأحجار فإن الكفار أحسنوا ظنهم بالأحجار فأدخلتهم النار، وقد قال الله تعالى في الأحجار وفيمن أحسنوا بها الظن حتى عبدوها من دونه " ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ ﴾ [التحريم: ٦]، وقد أمر النبي ﷺ أن يستجمر من البول بثلاثة أحجار، ما قال أحسنوا ظنكم بها، بل قال استجمروا بها من البول، وقد كسر النبي ﷺ الأحجار التي أحسن بها الظن حتى عبدت - حول البيت"[١٠٥].

---

(١٠٣) أخرجه البخاري ك التوحيد ح (٧٤٠٥)، ومسلم ك الذكر والادعاء (٢٦٧٥).

(١٠٤) أخرجه مسلم ك الجنة ح (٢٨٧٧).

(١٠٥) *الجامع* لسيرة ابن تيمية ص ٨٩، ٨٠ = باختصار.

المناظرة الثانية: - ومن ذلك أنه لما بيّن حال أولئك الغلاة الذين يطلبون حاجاتهم عند القبور، وربما كان صاحب القبر كافراً أو منافقاً، ساق المناظرة الآتية:

" وكان بالبلد جماعة كثيرون يظنون في العبيديين (١٠٦) أنهم أولياء الله تعالى، فلما ذكرتُ لهم أن هؤلاء كانوا منافقين زنادقة، وخيار من فيهم الرافضة، جعلوا يتعجبون ويقولون: نحن نذهب بالفرس التي بها مغل(١٠٧) إلى قبورهم، فتشفى عند قبورهم، فقلت لهم: هذا من أعظم الأدلة على كفرهم، وطلبتُ طائفة من سياس الخيل، فقلت: أنتم بالشام ومصر إذا أصاب الخيل المغل أين تذهبون بهم؟ فقالوا: في الشام نذهب بها إلى القبور التي ببلاد الإسماعيلية، وأما في مصر فنذهب بها إلى دير هناك للنصارى، ونذهب بها إلى قبور هؤلاء الأشراف، وهم يظنون أن العبيديين شرفاء لما أظهروا أنهم من أهل البيت، فقلت: هل تذهبون بها إلى قبور صالحي المسلمين؟ فقالوا: لا. فقلت لأولئك: اسمعوا إنما يذهبون بها إلى قبور الكفار والمنافقين، وبيّنت لهم سبب ذلك، قلت: لأن هؤلاء يعذبون في قبورهم، والبهائم تسمع أصواتهم، كما ثبت ذلك في الحديث الصحيح، فإذا سمعت ذلك فزعت، فبسبب الرعب الذي يحصل لها تنحل بطونها - فتروث، فإن الفزع يقتضي الإسهال، فيتعجبون من ذلك، وهذا المعنى كثيراً ما كنت أذكره للناس.. (١٠٨) "

تسترعي هذه المناظرات عدة أمور، نورد منها ما يلي:

---

(١٠٦) وهم الذين يُسمون كذباً بالفاطميين، انظر الكلام عن نسبهم في مجموع الفتاوى لابن تيمية ٣٥/ ١٢٨ - ١٣٢ .

(١٠٧) المغل: وجع أو داء في البطن. انظر: ترتيب القاموس المحيط للزاوي ٤/ ٢٦٦، والمعجم الوسيط ٢/ ٨٨٦ .

(١٠٨) الرد على البكري ص ٣٠٩، ٣١٠ = باختصار يسير، وانظر *الجامع* لسيرة ابن تيمية ص ٨٨.

١ - يعوّل القبوريون على أحاديث مكذوبة، وأخبار مغلوطة، فالنقل الذي يحتجون به " إما كذب أو غلط، أو ليس بحجة " (١٠٩)

ومن ذلك ما قاله شيخ الإسلام: " قدم بعض شيوخ المشرق، وتكلم معي في هذا (١١٠)، فبينت له فساد هذا، فقال: أليس قد قال النبي ﷺ: " إذا أعيتكم الأمور فعليكم بأصحاب القبور " فقلت: هذا مكذوب باتفاق أهل العلم، لم يروه عن النبي ﷺ أحد من علماء الحديث " (١١١)

٢ - أن غلبة الجهل سبب في ظهور الاستغاثة بالأموات، ووقوع الشرك في توحيد العبادة، فيستغيث أولئك الجهال بأصحاب القبور، وقد تقضي الشياطين حوائجهم، فيظنون ذلك كرامة، وإنما هي أحوال شيطانية ناشئة عن تلك الوثنية(١١٢).

وقد قال شيخ الإسلام عن هؤلاء القبوريين: " ليس معهم دليل شرعي ولا نقل عن عالم مرضي، بل عادة جروا عليها كما جرت عادة كثير من الناس بأنه يستغيث بشيخه في الشدائد ويدعوه، وكان بعض الشيوخ الذي أعرفهم، وله فضل وعلم وزهد إذا نزل به أمر خطا إلى جهة الشيخ عبدالقادر خطوت معدودات، وهؤلاء ليس لهم مستند شرعي من كتاب أو سنة، أو قول عن الصحابة والأئمة.. وكلما كان القوم أعظم جهلاً وضلالاً، كانت هذه الأحوال الشيطانية عندهم أكثر.. " (١١٣)

---

(١٠٩) *اقتضاء الصراط المستقيم* ٢/ ٦٨٨.

(١١٠) أي في دعاء الأموات.

(١١١) الرد على البكري ص ٣٠٢، وانظر: *اقتضاء الصراط المستقيم* ٢/ ٦٨٨.

(١١٢) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣٥/ ١١٥، *ونظرية العقد* لابن تيمية ص ٢٩.

(١١٣) الرد على البكري ص ٢٥٠، ٢٥١ = باختصار.

٣ - كانت حجة شيخ الإسلام ظاهرة جلية في ردّه على القبوريين، لما احتجوا بحديث " لو أحسن أحدكم بحجر لنفعه "، فقد بيّن أنه كذب مختلق، وأن المتعيّن هو إحسان الظن بالله تعالى، فهو ربّ العالمين، بيده الأمر كله، ولما أحسن الكفار ظنهم بالأحجار، لم تنفعهم بل أدخلتهم النار، فهذه الأحجار لا تستحق إلا الإزالة والاستجمار.

وقد ساق شيخ الإسلام حجة عقلية في إبطال تلك الوثنية فقال: " ثم إنك تجد كثراً من هؤلاء الذي يستغثون عند قبر أو غيره، كل منهم قد اتخذوا وثناً أحسن به الظن، وأساء الظن بآخر، وكل منهم يزعم أن وثنه يستجاب عنده، ولا يستجاب عند غيره، فمن المحال إصابتهم جميعاً، وموافقة بعضهم دون بعض تحكم، وترجيح بلا مرجح، والتدين بدينهم جميعاً جمع بين الأضداد، فإن أكثر هؤلاء إنما يكون تأثرهم - فيما يزعمون - بقدر إقبالهم على وثنهم، وانصرافهم عن غيره..[(١١٤)]"

ولما استدلوا - في المناظرة الأخرى - بأن الخيل تشفى عند قبور العبيديين، قلب شيخ الإسلام الدليل عليهم، وبيّن أن شفاء الخيل بسبب ما تسمعه من العذاب الذي يعقبه الفزع والإسهال.

٤ - لم يقتصر شيخ الإسلام على الجانب العلمي في تلك المخاطبات والمناظرات، بل اقترن به جانب عملي احتسابي، فعمد إلى تكسير الأوثان، ومن ذلك أنه أزال العمود المخلّق، وكسر بلاطة سوداء زعموا أن عليها كف النبي ﷺ، كما حطم صخرة كبيرة كان

---

(١١٤) *اقتضاء الصراط المستقيم* ٢/ ٦٨٨.

الناس ينذرون لها، ويتبركون بها، إلى غير ذلك من الوقائع التي ساقها الغياني في رسالة مفرده [١١٥].

٥- قرر شيخ الإسلام أن النصر على الأعداء إنما يكون بالاستغاثة بالله تعالى واللجأ إليه، وأما الاستغاثة بالأموات فهو سبيل الهزيمة والخنوع للأعداء، فأكّد على أهمية هذا الأصل - وهو دعاء الله تعالى والاستغاثة به - وبيّن أن تحقيقه كان سبب هزيمة التتار آنذاك، فقال: " فإنا بعد معرفة ما جاء به الرسول نعلم بالضرورة أنه لم يشرع لأمته أن تدعو أحداً من الأموات، لا الأنبياء، ولا الصالحين ولا غيرهم، لا بلفظ الاستغاثة، ولا بغيرها..

ولهذا ما بيّنت هذه المسألة قط لمن يعرف أصل الإسلام إلا تفطن، وقال: هذا أصل دين الإسلام، وكان بعض الأكابر من الشيوخ العارفين يقول: هذا أعظم ما بينته لنا، لعلمه بأن هذا أصل الدين إلى أن قال: — ولما قدم العدو — الخارج عن شريعة الإسلام — دمشق، خرجوا يستغيثون بالموتى عند القبور التي يرجون عندها كشف ضرهم، وقال بعض الشعراء:

يا خائفين من التتر   لوذوا بقبر أبي عمر

فقلت لهم: هؤلاء الذين تستغيثون بهم لو كانوا معكم في القتال لانهزموا.. فلما كان بعد ذلك جعلنا نأمر الناس بإخلاص الدين لله عز وجل، والاستغاثة به.. فلما أصلح

---

(١١٥) عنوان هذه الرسالة: فصل فيما قام به ابن تيمية وتفرّد به، وذلك في تكسير الأحجار، وهي ضمن الجامع لسيرة ابن تيمية ص ٧٨ — ٩٦، وانظر: *البداية* لابن كثير ٣٤/١٤، *وإغاثة اللهفان* ٣٢٩/١.

- " فلما نهيتهم عن ذلك، أظهروا الموافقة، ومضت على ذلك مدة، والناس يذكرون عنهم الاصرار على الإبتداع في الدين، وإظهار ما يخالف شرعة المسلمين.. وحضر عندنا منهم شخص فنزعنا الغل من عنقه، فحملهم هواهم على أن تجمعوا تجمع الأحزاب، مظهرين الضجيج والإرعاد، واضطراب الرءوس والأعضاء، وإبراز ما يدعون من الحال والمحال.

فلما رأي الأمير ذلك هاله ذلك المنظر، ثم دخل عليه شيخهم، وأظهر الشكوى عليّ، فأرسل إليّ الأمير يريد كشف أمرهم..، فلما علمت ذلك أُلقي في قلبي أن ذلك لأمر يريده الله من إظهار الدين، وكشف حال المبتدعين[١٢٠] "

"فانتدب شيخهم وقال: نحن لنا أحوال وأمور باطنة لا يوقف عليها.

فقلت له: الباطن والظاهر مردود إلى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، ليس لأحد الخروج عن كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، لا من المشايخ والفقراء، ولا من الملوك والأمراء..

فقال: نحن لنا أحوال خارقة - كالنار وغيرها -.

فقلت: أنا أخاطب كل أحمدي أي شيء فعلوه في النار، فأنا أصنع مثل ما تصنعون، ومن احترق فهو مغلوب، ولكن بعد أن نغسل جسومنا بالخل والماء الحار، فسألني الناس عن ذلك؟ فقلت: لأن لهم حيلاً في الاتصال بالنار يصنعونها من أشياء..

فأخذ شيخهم يدّعي القدرة على ذلك، ويظهر التحايل.. فقلت: هذا تطويل وتفريق للجمع، ولا يحصل به مقصود، بل قنديل يوقد وأدخل إصبعي وإصبعك فيه بعد الغسل، ومن احترقت إصبعه فهو مغلوب، فلما قلت ذلك تغيّر و ذلّ.

ثم قلت لهم: ومع هذا فلو دخلتم النار، وخرجتم منها سالمين، لم يكن في ذلك ما يدل على صحة ما تدعونه من مخالفة الشرع.

---

(١٢٠) *مجموع الفتاوى* ١١/٤٥٢ -٤٥٤ = باختصار.

ومشايخهم يتضرعون عند الأمير في طلب الصلح، وجعلتُ ألح عليه في إظهار ما ادعوه من النار مرة بعد مرة، وهم لا يجيبون.

فلما ظهر للحاضرين عجزهم وكذبهم، طلبت منهم متابعة الكتاب والسنة وأن يلتزموا هذا التزاماً عاماً، ومن خرج عنها ضربت عنقه." (١٢١)

- "فلما أظهروا التزام الكتاب والسنة، وجموعهم بالميدان بأصواتهم وحركاتهم الشيطانية يظهرون أحوالهم، قلت لشيخهم، : أهذا موافق للكتاب والسنة؟ فقال: هذا من الله حال يَرِد عليهم، فقلت: هذا من الشيطان الرجيم.. فقال: ما في السموات والأرض حركة إلا بمشيئة الله تعالى، فقلت له: هذا من باب القدر، وهكذا كل ما في العالم من كفر وفسوق هو بمشيئته، وليس ذلك بحجة لأحد في فعله.."(١٢٢)

- "فلما ظهر قبح البدع في الإسلام، وأنهم مبتدعون بدعاً منكرة، فيكون حالهم أسوأ من حال الزاني والسارق، فقال شيخهم: لا تتعرض لهذا الجناب العزيز - يعنى الأحمدية - فقلت: ويحك، أي شيء هو الجناب العزيز، وجناب من خالفه أولى بالعز، تريدون أن تبطلوا دين الله ورسوله.. وقلت لهم: يا شبه الرافضة، يا بيت الكذب - حتى قيل فيهم، لا تقولوا أكذب من اليهود على الله، ولكن قولوا أكذب من الأحمدية على شيخهم - .

ولما رددتُ عليهم الأحاديث المكذوبة، أخذوا يطلبون مني كتباً صحيحة ليهتدوا بها، فبذلت لهم ذلك، وأعيد الكلام أنه من خرج عن الكتاب والسنة ضربت عنقه وأعاد الأمير هذا الكلام، واستقر الكلام على ذلك، والحمد لله (١٢٣).."

---

(١٢١) *مجموع الفتاوى* ١١/٤٦٤- ٤٦٨ = باختصار.

(١٢٢) *مجموع فتاوى* ١١/٤٧٠ = باختصار.

(١٢٣) *مجموع الفتاوى* ١١/٤٧٤، ٤٧٥ = باختصار.

ونورد بعد هذا العرض المختصر الأمور التالية:

١ – مما كان يقرره شيخ الإسلام: وجوب العدل مطلقاً، فكان يقول: " أوجب الله العدل لكل أحد، على كل أحد، في كل حال." [١٢٤]

ويتجلى من هذه المناظرات ما تحلّى به شيخ الإسلام من العدل والإنصاف في جميع الأحوال، فمع خصومته للأحمدية، لما تلبّسوا به من بدع شنيعة، وأحوال شيطانية، إلا أنه أنصفهم فأثبت ما لبعضهم من التعبد والزهد ولين الجانب[١٢٥]، وخاطب الأحمدية قائلاً: فالتتري وأمثاله سود، وأهل الإسلام المحض بياض، وأنتم بلق فيكم سواد وبياض " [١٢٦].

وما أروع مقالة بعض العلماء - عن ابن تيمية - : "وددتُ أني لأصحابي مثله لأعدائه وخصومه [١٢٧] "

٢- نلحظ في ثنايا هذه المناظرة ما أصاب شيخ الإسلام من المحن والابتلاء، فالأحمدية قد أجلبوا عليه بأحوالهم وخوارقهم، وحرّضوا الأمراء عليه، والكثير من الصوفية والفقهاء مع أولئك الأحمدية، بل إن بعضهم طعن في شيخ الإسلام لأجل رده على الأحمدية، فانتصر له العلامة أحمد بن إبراهيم الواسطي[١٢٨] قائلاً: "أما ردّه على

---

(١٢٤) الرد على المنطقيين ص ٤٢٥، وانظر: *جامع المسائل* ١٦٦/٥.

(١٢٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ٤٤٦/١١.

(١٢٦) *مجموع الفتاوى* ٤٤٨/١١.

(١٢٧) *مدارج السالكين* ٣٤٥/٢.

(١٢٨) وهو المعروف بابن شيخ الحزّامين، كان شافعي المذهب صوفي المسلك، فلما قدم الشام تتلمذ على يد ابن تيمية فانتقل إلى مذهب أحمد وترك التصوف، له مؤلفات، توفي سنة ٧١١هـ. انظر: *الدرر الكامنة* ٩١/١، *وشذرات الذهب* ٢٤/٦.

الطائفة الفلانية[١٢٩] أيها المُفرِط التائه، الذي لا يدري ما يقول، أ فيقوم دين محمد بن عبدالله الذي أنزل من السماء، إلا بالطعن على هؤلاء؟ [١٣٠] وكيف يظهر الحق إن لم يُخذل الباطل؟ لا يقول هذا إلا تائه، أو حاسد." [١٣١]

٣ - تبدو شجاعة ابن تيمية ظاهرة جلية، فقد كان قوي القلب ثابت الفؤاد، فلم تفزعه تلك الأحوال والمخاريق، فتحدى الأحمدية، وعارضهم، في مستهل المناظرة، وقال: " أنا معارض لكم مانع لكم ؛ لأنكم تقصدون بذلك إبطال شريعة رسول الله ﷺ، فإن كان لكم قدرة على إظهار ذلك فافعلوا. فانقلبو صاغرين [١٣٢] "

وصاح بهم في آخرها – قائلاً: "يا شبه الرافضة يا بيت الكذبِ.. أنا كافر بكم وبأحوالكم، فكيدوني جميعاً ثم لا تنظرون" [١٣٣]

ولقد اعترف خصومه بشجاعته، فقالوا عنه: "هذا رجل محجاج خصِم، وماله قلوب يفزع من الملوك، وقد اجتمع بقازان ملك التتر وكبار دولته، وما خافهم " [١٣٤].

وكثيراً ما يقرر شيخ الإسلام أن صلاح بني آدم لا يتم في دينهم ودنياهم إلا بالشجاعة والكرم [١٣٥]، وكان يقول أيضاً: " فلا تتم رعاية الخلق وسياستهم إلا بالجود

---

(١٢٩) يعنى: الأحمدية، كما صرّح بذلك في كلام سابق، انظر الجامع لسيرة ابن تيمية ص ٧٥.

(١٣٠) كان العلامة الواسطي عارفاً بهم، فقد كان أبوه شيخ الأحمدية، ونشأ بينهم. انظر: *شذرات الذهب* ٦/ ٢٤.

(١٣١) *الجامع* سيرة ابن تيمية ص ٧٦.

١٣٢ مجموع *الفتاوى* ١١/ ٤٤٨.

(١٣٣) مجموع *الفتاوى* ١١/ ٤٧٤، ٤٧٥ = باختصار.

(١٣٤) *الجامع* لسيرة ابن تيمية ص ٩٢.

(١٣٥) انظر: *الاستقامة* ٢/ ٢٦٩.

الذي هو العطـــاء، والنجـــدة التي هي الشجاعة، بل لا يصلح الدين والدنيا إلا بذلك "(١٣٦).

٤ - أكّد ابن تيمية - في غير موضع - على أصل الاتباع لرسول الله ﷺ، وحذّر من البدع والمحدثات، ومن ذلك: تطويق أغلال الحديد في أعناقهم على سبيل التعبد، فلا يصح التقرّب بذلك إلى الله تعالى، لأن عبادة بما لم يشرعه ضلالة (١٣٧).

يقول شيخ الإسلام - في هذا الشأن -: " فهذا أصل عظيم تجب معرفته والاعتناء به وهو أن المباحات إنما تكون مباحة إذا جعلت مباحات، فأما إذا اتخذت واجبات أو مستحبات كان ذلك ديناً لم يشرعه الله، ولهذا عظم ذم الله في القرآن لمن شرع ديناً لم يأذن الله به (١٣٨) ".

كما قرر – في ثنايا المناظرة – أن البدعة شرّ من المعصية، وساق أدلته على ذلك(١٣٩).

٥ - طلب الأحمدية من شيخ الإسلام أن يسلّم إليهم حالهم، فلا يعارضهم ولا ينكر عليهم (١٤٠)، فامتنع عن ذلك، وأمرهم باتباع الشريعة، وأما مسألة فلان يسلّم إليه حاله، أو لا يسلّم إليه حاله، فمن المسائل التي تنازع الناس فيها بين إفراط وتفريط.

وقد حقق شيخ الإسلام هذه المسألة في أحد أجوبته، وبيّن أن قولهم: يسلّم له حاله، له معنى سائغ إذا أريد به رفع اللوم عن صاحب الحال، فلا يؤثّم ولا يعاقب، وإن

---

(١٣٦) مجموع *الفتاوى* ٢٨/٢٩١.

(١٣٧) انظر: مجموع *الفتاوى* ١١/٤٥٠.

(١٣٨) مجموع *الفتاوى* ١١/ ٤٥١ = باختصار.

(١٣٩) انظر: مجموع *الفتاوى* ١١/ ٤٧٢.

(١٤٠) انظر: مجموع *الفتاوى* ١١/ ٤٥٤، ٤٦٥.

أريد بتسليم حاله أن يكون صنيعه صواباً أو صحيحاً، فلا يجوز، ولا يسلّم حاله بهذا المعنى[١٤١].

٦ – تميّز شيخ الإسلام بالثقة بالله تعالى وحسن الظن به عز وجل، كما هو بيّن في مناظراته وتقريراته، فإن الأحمدية لما اجتمعوا تجمع الأحزاب، وتكالبوا تكالب الأعداء، وأظهروا خوارقهم، وطالبوا بحضور ابن تيمية، قال حينئذ: "فلما علمت ذلك، ألقى في قلبي أن ذلك لأمر يريده الله من إظهار الدين، وكشف حال أهل النفاق المبتدعين"[١٤٢].

وقرر هذا المعني في أكثر من موضع، ومن ذلك قوله: " ومن أعظم أسباب ظهور الإيمان والدين، وبيان حقيقة أنباء المرسلين: ظهور المعارضين لهم من أهل الإفك المبين.. وذلك أن الحق إذا جحد وعورض بالشبهات، أقام الله تعالى له مما يحق به الحق، ويبطل به الباطل من الآيات والبينات بما يظهره من أدلة الحق و براهنيه الواضحة، وفساد ما عارضه من الحجج الداحضة "[١٤٣].

٧- لما أبطل شيخ الإسلام أحوالهم، وبيّن مخالفتهم الشرع المنزّل، احتجوا بالقدر قائلين:

" ما في السموات و الأرض حركة إلا بمشيئته "، فأجابهم بقوله: " هذا من باب القدر، وهكذا كل ما في العالم من كفر وفسق هو بمشيئته، وليس ذلك بحجة لأحد في فعله، بل ذلك مما زيّنه الشيطان وسخطه الرحمن "[١٤٤].

---

(١٤١) انظر: *مجموع الفتاوى* ١٠/ ٣٧٨ – ٣٨٦.

(١٤٢) *مجموع الفتاوى* ١١/ ٤٥٤.

(١٤٣) *الجواب الصحيح* ١/ ١٣، ١٤ = باختصار، وانظر: *مجموع الفتاوى* ٢٨/ ٥٧ – ٥٩.

(١٤٤) *مجموع الفتاوى* ١١/ ٤٧٠.

وقد ساق شيخ الإسلام جواباً آخر على المحتجين بالقدر في فعل المصايب، كما جاء في مناظرته التي حكاها ابن القيم بقوله: "وسمعت شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله – يقول: لمتُ بعض الإباحية، فقال لي: المحبة نار في القلب، تحرق ما سوى مراد المحبوب، والكون كله مراده فأي شيء أبغض فيه؟ قال الشيخ: فقلت له: إذا كان المحبوب قد أبغض أفعالاً و أقوالاً، وأقواماً، وعاداهم فطردهم ولعنهم، فأحببتهم، تكون موالياً للمحبوب أو معادياً له؟ قال: فكأنما ألقم حجراً، وافتضح بين أصحابه، وكان مقدماً فيهم مشاراً إليه "[١٤٥]

٥- مناظرات ابن تيمية للرافضة

مع أن شيخ الإسلام أخبر بوقوع مناظرات ومفاوضات مع الرافضة يطول وصفها، إلا أنه لم يتيسر الوقوف إلا على هاتين المناظرتين:

المناظرة الأولى: جادل ابن تيمية أحد شيوخ الرافضة، وكان الجدل والبحث في مسألة دعوى عصمة الإمام، وأن أمير المؤمنين على بن أبي طالب ﷺ معصوم من الصغائر والكبائر فحاجّه شيخ الإسلام في أن العصمة لم تثبت إلا للأنبياء عليهم السلام، وأن علياً وعبدالله بن مسعود رضي الله عنهما اختلفا في مسائل وقعت، وأن تلك المسائل عُرضت على النبي ﷺ، فصوّب فيها قول ابن مسعود ﷺ[١٤٦].

المناظرة الثانية: ساق ابن تيمية مناظرته لشيخ رافضي في إحدى مسائل الإمامة فقال:

"ولقد طلب أكابر شيوخهم الفضلاء أن يخلو بي، وأتكلم معه في ذلك، فخلوتُ به وقررت له ما يقولونه في هذا الباب، كقولهم: إن الله أمر العباد، ونهاهم، فيجب أن

---

(١٤٥) *مدارج السالكين* ١٤/٣، وانظر: *مجموع الفتاوى* ١٠/ ٢١٠، *وطريق الهجرتين* ص ٣٠٣.

(١٤٦) انظر: *العقود الدرية* ص ١٢٢ = باختصار.

يفعل بهم اللطف الذي يكونون عنده أقرب إلى فعل الواجب وترك القبيح.. وهذا أخذوه من المعتزلة.

ثم قالوا: والإمام لطف؛ لأن الناس إذا كان لهم إمام يأمرهم بالواجب وينهاهم عن القبيح، كانوا أقرب إلى فعل المأمور، وترك المحظور، فيجب أن يكون لهم إمام، ولابد أن يكون معصوماً، لأنه إذا لم يكن معصوماً لم يحصل به المقصود، ولم تدع العصمة لأحد بعد النبي ﷺ إلا لعليّ، فتعيّن أن يكون هو إياه للإجماع على انتفاء ما سواه، وبسطت له العبارة في هذه المعاني.

ثم قالوا: وعليّ نصّ على الحسن، والحسن على الحسين، إلى أن انتهت النوبة إلى المنتظر محمد بن الحسن فاعترف بأن هذا تقرير مذهبهم على غاية الكمال.

قلت له: فأنا وأنت طالبان للعلم والحق، وهم يقولون: من لم يؤمن بالمنتظر فهو كافر، فهذا المنتظر هل رأيته؟ أو رأيت من رآه؟ أو تعرف شيء من كلامه الذي قاله هو؟ أو ما أمر به أو ما نهى عنه مأخوذاً كما يؤخذ عن الأئمة؟.

قال: لا.

قلت: فأي فائدة في إيماننا هذا؟ وأي لطف يحصل لنا بهذا؟ ثم كيف يجوز أن يكلفنا الله بطاعة شخص، ونحن لا نعلم ما يأمرنا به، ولا ما ينهانا عنه، ولا طريق لنا إلى معرفة ذلك بوجه من الوجوه؟ وهم من أشد الناس إنكاراً لتكليف ما لا يطاق، فهل يكون في تكليف ما لا يطاق أبلغ من هذا؟ (١٤٧) "

وبالنظر إلى هاتين المناظرتين وما يحتف بهما، نسوق الجمل الآتية:

---

(١٤٧) *منهاج السنة النبوية* ١/ ١٠١ -١٠٣ = باختصار، وانظر: *التسعينية* ٢/ ٦٢٨.

١- الإمامة أهم أصول الرافضة " فهي الأصل الذي تدور عليه أحاديثهم، وترجع إليه عقائدهم، وتلمس أثره في فقههم وأصولهم، وتفاسيرهم وسائر علومهم " [(١٤٨)]

والإمامة مما شذّ به الرافضة عن سائر الطوائف، ولذا قال شيخ الإسلام: "خاصة مذهب الرافضة الإمامية من الاثني عشرية ونحوهم هو إثبات الإمام المعصوم، وادعاء ثبوت إمام عليّ بالنص عليه، ثم على غيره واحد بعد واحد " [(١٤٩)]

وأما أصولهم الأخرى كالتوحيد والعدل والنبوة، فيشتركون مع سائر أهل الأهواء.

فلا عجب أن يعنى شيخ الإسلام بنقض أصل الإمامة، وبيان ما يحويه من فساد [(١٥٠)]، كدعواهم بالنص على الأئمة الاثنى عشر، وعصمتهم، وأن الإمام المنتظر لطف من الله، فإنه إذا انتقض هذا الأصل، انتقض ما يبنى عليه من عقائدهم و آرائهم.

٢- لم يكتف شيخ الإسلام بمناظرة الرافضة ومجادلتهم، بل جاهدهم بالسنان، وغزاهم في عقر دارهم، وذلك لما عليه الرافضة من الضلال الشنيع، والمكر الكبّار لأهل الإسلام.

كما قال عنهم: "فلينظر كل عاقل فيما يحدث في زمانه، وما يقرب من زمانه من الفتن والشرور والفساد في الإسلام، فإنه يجد معظم ذلك من قِبل الرافضة، وتجدهم من أعظم الناس فتناً وشراً، وأنهم لا يقعدون عمّا يمكنهم من الفتن والشر وإيقاع الفساد بين الأمة " [(١٥١)].

---

(١٤٨) *أصول مذهب الشيعة* للقفاري ٢/٦٥٣.

(١٤٩) *التسعينية* ٢/ ٦٢٥.

(١٥٠) انظر: *منهاج السنة النبوة*: ١/ ١٠٠، ٣/٣٧٨، ٤٨٧، ٥/١٦٣، ٦/٣٨٤ - ٤٤٢.

(١٥١) *منهاج السنة النبوية* ٦/ ٣٧٢.

وتحدث عن نصرتهم لأعداء الله تعالى فقال: "ولهذا الرافضة يوالون أعداء الدين، الذين يعرف كل أحد معاداتهم، من اليهود والنصارى والمشركين، ويعادون أولياء الله الذين هم خيار أهل الدين، وسادات المتقين، ولهذا كان الرافضة من أعظم الأسباب في دخول الترك الكفار إلى بلاد الإسلام.. وهم كانوا أعظم الأسباب في استيلاء النصارى قديماً على بيت المقدس [١٥٢].."

لقد أفتى شيخ الإسلام بغزوهم، ودعاهم إلى الالتزام بشرع الله تعالى، وذلك سنة ٦٩٩هـ[١٥٣]، حيث قال: "وقد علم أنه كان بساحل الشام جبل كبير [١٥٤]، فيه ألوف الرافضة يسفكون دماء الناس، ويأخذون أموالهم، وقتلوا خلقاً عظيماً، وأخذوا أموالهم وباعوا الأسرى للكفار النصارى.. ومع هذا فلما استشار بعض ولاة الأمر في غزوهم، وكتبت جواباً مبسوطاً في غزوهم[١٥٥].

وذهبنا إلى ناحيتهم وحضر عندي جماعة منهم، وجرت بيني وبينهم مناظرات ومفاوضات يطول وصفها، فلما فتح المسلمون بلدهم [١٥٦]، وتمكّن المسلمون منهم، نهيتهم عن قتلهم، وعن سبيهم، وأنزلناهم في بلاد المسلمين متفرقين لئلا يجتمعوا"[١٥٧]

---

(١٥٢) *منهاج السنة النبوية* ٧/ ٤١٤ = باختصار.

(١٥٣) انظر: *البداية* لابن كثير ١٢/١٤.

(١٥٤) وهو جبل كسروان. انظر: *منهاج السنة النبوية* ٦/ ٤١٨، *العقود الدرية* ص ١٢٠.

(١٥٥) من مؤلفات ابن تيمية: الرد على أهل كسروان الرافضة في مجلدين. انظر: *الجامع* لسيرة ابن تيمية ص ٢٣٢.

(١٥٦) انظر تفصيل ذلك في: *العقودية الدرية* ص ١٢٠ - ١٢٢، *والبداية* لابن كثير ١٢/١٤.

(١٥٧) *منهاج السنة النبوية* ٥/ ١٥٨ - ١٦٠، وانظر: *منهاج السنة النبوية* ٣/ ٣٦٧، *ومجموع الفتاوى* ١١/ ٤٧٤.

٣- مع أن الرافضة أرباب بدع مغلظة وزندقة مكشوفة " فليس في جميع الطوائف المنتسبين إلى الإسلام مع بدعة وضلالة شرّ منهم، لا أجهل ولا أكذب ولا أظلم ولا أقرب إلى الكفر والفسوق والعصيان، وأبعد عن حقائق الإيمان منهم "(١٥٨)

ومع كيدهم وبغيهم على أهل السنة، إلا أن أهل السنة عاملوهم بكل عدل وإنصاف، كما حققه شيخ الإسلام في غزوه لهم، حيث نهى عن قتلهم وسبيهم بعد أن تمكن منهم، مع أنهم قتلوا المسلمين وسبوهم.

وقد اعترف الرافضة بهذا العدل، وشهدوا أن أهل السنة ينصفونهم ما لا ينصفهم سائر إخوانهم الرافضة، وكما حكاه شيخ الإسلام قائلاً: " فأهل السنة يستعملون معهم العدل والإنصاف، ولا يظلمونهم، فإن الظلم حرام مطلقاً، بل أهل السنة لكل طائفة من هؤلاء(١٥٩) خير من بعضهم لبعض، بل هم للرافضة خير وأعدل من بعض الرافضة لبعض.

وهذا مما يعترفون هم به، ويقولون: أنتم تنصفوننا ما لا ينصف بعضنا بعضاً.(١٦٠)

ويقول - في موضع آخر -: " فما من طائفة من طوائف أهل السنة على - تنوعهم - إلا إذا اعتبرتها وجدتها أعلم وأعدل، وأبعد عن الجهل والظلم من طائفة الرافضة.

وهذا أمر يشهد به العيان والسماع، لمن له اعتبار ونظر، ولا يوجد في جميع الطوائف لا أكذب منهم، ولا أظلم منهم، وشيوخهم يقرون بألسنتهم يقولون: يا أهل السنة أنتم فيكم فُتّوة، لو قدرنا عليكم لما عاملناكم بما تعاملونا به عند القدرة علينا."(١٦١)

---

(١٥٨) *منهاج السنة النبوية* ٥/ ١٦٠.

(١٥٩) المراد بهؤلاء: أهل الأهواء.

(١٦٠) *منهاج السنة النبوية* ٥/ ١٥٧.

(١٦١) *منهاج السنة النبوية* ٤/ ١٢١، وانظر: ٢/٣٤٢.

٤- نلمس - في المناظرة الثانية - ما عليه شيخ الإسلام من تحقيق لآداب المناظرة، فقد أحسن التعامل مع مخالفه، وترّفق به، فوصفه بأنه من فضلاء شيوخهم، وأجاب طلبه في الخلوة والكلام معه في مسألة الإمامة، كما بيّن شيخ الإسلام مذهب الرافضة بكل إنصاف، حتى أقرّ الرافضي بأن هذا البيان على غاية الكمال، وكان ابن تيمية في غاية التجرد للحق، والنصح لمخالفه، حيث قال: "فأنا وأنت طالبان للعلم والحق"

فالباعث من تلك المناظرة المناصحة والرحمة، لا المغالبة والظهور[١٦٢].

٥- تميّز شيخ الإسلام بقوة حجته، وبراعة مناظرته، وتمام درايته بمذهب الرافضة، ولا غرو في تلك الدراية وهو القائل: " أنا أعلم كل بدعة حدثت في الإسلام، وأول من ابتدعها، وما كان سبب ابتداعها" [١٦٣]

لقد طالبهم في مناظرته الأولى بالدليل على دعواهم بعصمة الأئمة، فالعصمة لا تثبت إلا للأنبياء عليهم السلام، وكما قرر شيخ الإسلام في أحد مؤلفاته أنه لا عبرة بكثرة الدعاوى، وإنما العبرة بقوة الأدلة وتعددها [١٦٤]، والعلم إما نقل مصدّق عن معصوم، وإما قول عليه دليل معلوم [١٦٥].

وكما جاء في قواعد المناظرات: إن كنت ناقلاً فالصحة، أو مدعياً فالدليل [١٦٦].

---

(١٦٢) انظر: الكلام عن مناظرة المناصحة والمغالبة في كتاب الإبانة الكبرى لابن بطة (الإيمان) ٢/٥٤٨.

(١٦٣) *مجموع الفتاوى* ٣/ ٨٤.

(١٦٤) انظر: *تنبيه الرجل العاقل* ١/ ٦٣.

(١٦٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ١٣/ ٣٢٩.

(١٦٦) انظر: *منهج الجدل والمناظرة* ٢/ ٦٨٧.

كما كشف عن تناقضهم - في المناظرة الثانية - فالإيمان بالإمام الغائب لا يتحقق به لطف، بل هو تكليف بما لا يطاق، فإثباتهم الإمام الغائب وأنه لطف من الله، يبطله نفيهم بتكليف ما لا يطاق، فأظهر شيخ الإسلام أن أقوالهم ينقض بعضها بعضاً.

وصدق – رحمه الله – إذ يقول: "ما أعلم أحد من الخارجين عن الكتاب والسنة إلا ولابد أن يتناقض.. " (١٦٧)

٦- مناظرات ابن تيمية لنفاة الصفات

من المعلوم أن مسائل الأسماء والصفات من أهم المسائل التي اشتغل ابن تيمية بتقريرها، والرد على المخالفين، فقد سطّر المصنفات العديدة في هذا الباب، كما كانت سيرته حافلة بمناظرات لنفاة الصفات، كما في الأمثلة الآتية:

المناظرة الأولى: كان موضوع " الرسالة المدنية" (١٦٨) ومحتواها: مناظرة ابن تيمية لبعض الناس في مسألة تأويل الصفات، وخلاصة المناظرة: أن شيخ الإسلام قرر لمخالفه مذهب أهل السنة في مسألة الصفات، ومعنى قولهم: ظاهر نصوص الصفات مراد أو ليس مراداً، وأن الظاهر مراد إذا كان المقصود إثبات الصفات لله تعالى، كما يليق بجلاله وعظمته، فأقرّ المناظر على ذلك، ثم ساق ابن تيمية شروطاً في صرف نصوص الصفات عن ظاهرها، فلا يجوز أن يكون في نصوص الوحيين كلام يراد به خلاف ظاهره، إلا وقد نُصِب دليل يمنع من حمله على ظاهره، حيث سلّم ذلك الرجل بهذا التقرير، ثم ساق شيخ الإسلام صفة اليد لله تعالى مثالاً وأنموذجاً لذلك، وحكى تأويلات المخالفين، واعترف الرجل بها، ثم أجاب شيخ الإسلام عن تأويلاتهم بحجج من القرآن والسنة

---

(١٦٧) مجموع *الفتاوى* ١٣/ ٣٠٥ = باختصار.

(١٦٨) طبعت "الرسالة المدنية " مفردة بتحقيق: د. الوليد الفريان، وهي موجود ضمن مجموع الفتاوى ٦/ ٣٥١ – ٣٧٣.

واللغة والعقل، ثم اعترض المخالف بأن إضافة اليد لله كناقة الله وبيت الله، فأجاب ابن تيمية عن الاعتراض، ثم ختم مناظرته بإيراد أحاديث في إثبات صفة اليد لله تعالى، ثم خاطب مناظره قائلاً: " هل تقبل هذه الأحاديث تأويلاً؟ أو هي نصوص قاطعة؟ وهذه أحاديث تلقتها الأمة بالقبول والتصديق "(١٦٩)

"فأظهر الرجل التوبة، وتبيّن له الحق "(١٧٠)

المناظرة الثانية: كتب شيخ الإسلام مناظراته بشأن العقيدة الواسطية، ونظراً لطولها فسنوردها بتصرف وإيجاز شديد على النحو الآتي:

جرت هذه المناظرات في ثلاثة مجالس سنة ٧٠٥هـ(١٧١)، حيث أُحضرت العقيدة الواسطية، وقرئت بتمامها على الحاضرين(١٧٢)، وبين الشيخ سبب تأليفها، وأجاب عما أورده الحاضرون من إشكالات واعتراضات.

وبيّن أن هذه عقيدة السلف الصالح جميعاً، فليس للإمام أحمد اختصاص بها(١٧٣)، وأزال شيخ الإسلام اللبس عند الحاضرين في مسألة الحرف والصوت، والفرق بين تكلم الله بصوت، وبين صوت العبد(١٧٤)، فأسكت بهذا التفصيل طائفة من المعاندين المتجهمة(١٧٥).

---

(١٦٩) *الرسالة المدنية* ص ٦٦.

(١٧٠) *الرسالة المدنية*، وانظر تفصيل المناظرة في الرسالة المدنية ص ٢٨ - ٦٦.

(١٧١) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٦١.

(١٧٢) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٦٤.

(١٧٣) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/١٦٩.

(١٧٤) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/١٧٠.

(١٧٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/١٧٢.

ولما قرر ابن تيمية أن الكلام إنما يضاف حقيقة إلى من قاله مبتدئاً، لا إلى من قاله مبلغاً مؤدياً، استحسن الحاضرون هذا الكلام وعظموه، واعترفوا بزوال الشبهة عنهم[(١٧٦)].

ثم ساق مجموع اعتراضاتهم، وأجاب عنها [(١٧٧)].

وافتتح شيخ الإسلام المجلس الثاني بأهمية الجماعة، والنهي عن الفرقة[(١٧٨)]، ثم قال الشيخ المقدم من المعترضين: "لا ريب أن الإمام أحمد إمام عظيم القدر، لكن قد انتسب إليه أناس ابتدعوا أشياء" [(١٧٩)]

فقال ابن تيمية: "أما هذا فحق، وليس هذا من خصائص أحمد، بل ما من إمام إلا وقد انتسب إليه أقوام هو منهم بريئ " [(١٨٠)].

وذبّ عن أئمة الحنابلة، وبيّن كذب ما ادّعاه ابن الخطيب[١٨١] عنهم[١٨٢]، وأكّد أن هذه العقيدة لا تختص بالإمام أحمد، وإنما هذا اعتقاد رسول الله ﷺ وسلف الأمة، وخاطب أكابر الشافعية بأن ما قرره في هذه العقيدة هو قول أئمة أصحاب الشافعي[١٨٣].

ولما عزم بعضهم على الطعن في حديث الأوعال[١٨٤]، بادر ابن تيمية بإثبات الحديث وقبوله، ولما أحضر بعضهم كتاب الأسماء والصفات للبيهقي، وأن فيه تأويل

---

(١٧٦) انظر: مجموع *الفتاوى* ١٧٦/٣.

(١٧٧) انظر: مجموع *الفتاوى* ١٧٧/٣ -١٨٠.

(١٧٨) انظر: مجموع *الفتاوى* ١٨١/٣.

(١٧٩) مجموع *الفتاوى* ٣/ ١٨٤.

(١٨٠) مجموع *الفتاوى* ١٨٥/٣.

(١٨١) ابن الخطيب هو الفخر الرازي.

(١٨٢) انظر: مجموع *الفتاوى* ٣/ ١٨٤ -١٨٦.

(١٨٣) انظر: مجموع *الفتاوى* ١٩١/٣.

الوجه. فعاجله الشيخ بالجواب وبيّن جواز تأويل الوجه بالجهة والقبلة في قوله تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْمَشْرِقُ وَٱلْمَغْرِبُ ۚ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ ﴾ [البقرة: ١١٥] فلا محذور فيه، وكما جاء عن مجاهد والشافعي في تفسير الآية، ولكن هذه الآية ليست من آيات الصفات [١٨٥].

هذه خلاصة تلك المناظرة [١٨٦]، كما دوّنها شيخ الإسلام، كما حكيت المناظرة في مواضع أخرى بشيء من الزيادات[١٨٧].

ج) ومن مناظراته نفاة الصفات ما حكاه قائلاً: " وقد ناظرت غير واحد من هؤلاء من نفاة الصفات ومحرّفيها من شيعي ومعتزلي وغيرهما، وذكرت لهم الشبهة التي تذكرها نفاة الرؤية، فقلت هي كلها مبنية على مقدمتين:

إحداهما: أن الرؤية تستلزم كذا و كذا كالمقابلة والتحيز وغيرهما.

والثاني: أن هذه اللوازم منتفية عن الله تعالى، فكل ما يذكره هؤلاء فأحد الأمرين فيه لازم، إما أن لا يكون لازماً بل يمكن الرؤية مع عدمه، وهذا المسلك سلكه الأشعري وغيره، لكن أكثر العقلاء يقولون: إن من ذلك ما هو معلوم الفساد بالضرورة.

---

(١٨٤) وهو حديث العباس بن عبدالمطلب ﷺ.. ومنه " ثم فوق السابعة بحر بين أسفله وأعلاه مثل ما بين سماء إلى سماء، ثم فوق ذلك ثمانية أوعال، بين أظلافهم وركبهم مثل ما بين سماء إلى سماء، ثم على ظهورهم العرش بين أسفله وأعلاه مثل ما بين سماء إلى سماء، ثم الله تبارك وتعالى فوق ذلك " أخرجه أبو داود ك السنة ح (٤٧٢٣)، والترمذي ك التفسير ح (٣٣٢٠)، وأحمد ١/٢٦٠، وحسّنه ابن تيمية في مجموعة الفتاوى ٣/١٣٩، وابن القيم في تهذيب سنن أبي داود ٧/٩١.

(١٨٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/١٩٣.

(١٨٦) انظر: *البداية* لابن كثير ١٤/٣٦، *والعقود الدرية* ص ١٤٠ -١٦٤.

(١٨٧) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٩٤ - ٢١٠، ٢٠٢ -٢١٠.

وإما أن يكون لازماً، فلا يكون محالاً، فليس في العقل، ولا في السمع ما يحيله، بل إذا قّدر أنه لازم للرؤية فهو حق ؛ لأن الرؤية حق، قد علم ذلك بالاضطرار عن خير البرية، أهل العلم بالأخبار النبوية" (١٨٨).

وحكى - في موطن آخر - مقالة نفاة الرؤية، واحتجاجهم بانتفاء لازمها وهو الجهة، وأتبعه بجواب مفصّل (١٨٩)، ثم قال: "هذا مما خاطبت به غير واحد من الشيعة والمعتزلة، فنفعه الله به، وانكشف بسبب هذا التفصيل ما وقع في هذا المقام من الاشتباه والتعطيل." (١٩٠)

د) ومن تلك المناظرات ما أورده بقوله

" وقد يحكى عن بعضهم أن سُمع كلام لا معنى له في نفس الأمر، كما حكى الرازي في "محصوله" عمّن سماهم بحشوية، أنهم قالوا: يجوز أن يتكلم الله بكلام ولا يعنى به شيئاً، لكن هذا القول لا أعرف به قائلاً، بل لم يقل هذا أحد من طوائف المسلمين.

ولهذا كنا مرة في مجلس، فجرت هذه المسألة، فقلت: هذا لم يقله أحد من طوائف المسلمين، وإن كان أحد ذكره فليس فيما ذكره حجة على إبطاله، فقال بعض الذابين عنه: هذا قالته الكرامية، فقلت: هذا لم يقله لا كرّامي ولا غير كرّامي، ولا أحد من أهل المذاهب الأربعة ولا غيرهم، وبتقدير أن يكون قولاً، فإنما احتج على فساده بأن هذا عبث، والعبث على الله محال، وهذه الحجة فاسدة على أصله، لأن النزاع إنما هو في الحروف المؤلفة، هل يجوز أن ينزل حروفاً لا معنى لها، والحروف عنده من المخلوقات،

---

(١٨٨) *السبعينية* ص ٤٧٦ = باختصار يسير.

(١٨٩) انظر: *منهاج السنة والنبوية* ٣٤٨/٢، ٥٥٩.

(١٩٠) انظر: *منهاج السنة النبوية* ٢/ ٣٤٩.

وعنده يجوز أن يخلق الله كل شيء ؛ لأنه فعله لا يتوقف على الحكمة والمصلحة ، فليس فيما ذكره حجة على بطلان هذا ، وإنما النزاع المشهور : هل يجوز أن ينزِّل الله تعالى ما لا يُفهم معناه ، والرازي ممن يجوّز هذا في أحد قوليه "(١٩١)

نخلص بعد هذا العرض الموجز إلى الأمور التالية :

١- نلحظ في المناظرة الأولى أن شيخ الإسلام اهتم بمسألة تأويل الصفات ، والتي خالف فيها الأشاعرةُ أهلَ السنة ، وعلل ذلك قائلاً : "بأنها الأم وسائر المسائل فرع عنها" (١٩٢)

ومن المعلوم أن شيخ الإسلام يعتني في التقرير بالقواعد والأصول ، كما يعنى بها في الردّ والمناقشة.

ولذا يقول : " لابد أن يكون مع الإنسان أصول كلية ترد إليها الجزئيات ، ليتكلم بعلم وعدل ، ثم يعرف الجزئيات كيف وقعت؟ وإلا فيبقى في كذب وجهل في الجزئيات ، وجهل وظلم في الكليات ، فيتولد فساد عظيم " ١٩٣.

كما نلحظ أن شيخ الإسلام – في تلك المناظرة – كان يتدرج مع المخالف في تقرير مذهب أهل السنة ، ويورد ذلك مسألة تلو مسألة ، حتى سلّم المناظر ، وأظهر التوبة.

وبرع أيضاً في التطبيق لما يقرره ويحرره ، فما قرره من الشروط في صرف نصوص الصفات عن ظاهرها ، قد حققه عبر مثال ظاهر ، وأنموذج بيّن.

٢- مع أن ابن تيمية عرض له في المناظرة بشأن الواسطية - صنوف الأذى والوشاية ، والكيد والكذب من قبل مخالفية ، إلا أنه عاملهم بالرحمة ، والعفو ،

---

(١٩١) *الصفدية* ١/٢٨٧ ، ٢٨٨.

(١٩٢) *الرسالة المدنية* ص ٢٩.

(١٩٣) انظر : *مجموع الفتاوى* ١٩/٢٠٣.

والإحسان[١٩٤] ، والسعي إلى الاجتماع والنهي عن الفرقة – كما جاء مبسوطاً في ثنايا المناظرة.

ومن ذلك قوله – في المجلس الثاني من المناظرة – " إن الله تعالى أمرنا بالجماعة والائتلاف، ونهانا عن الفرقة والاختلاف.. وربنا واحد، وكتابنا واحد، ونبينا واحد، أصول الدين لا تحتمل التفرق والاختلاف، وأنا أقول ما يوجب الجماعة بين المسلمين" [١٩٥].

ويقول – في موضع آخر – " أنا كنت من أعظم الناس تأليفاً لقلوب المسلمين، وطلباً لاتفاق كلمتهم، واتباعاً لما أمرنا به من الاعتصام بحبل الله، وأزلت عامة ما كان في النفوس من الوحشة" [(١٩٦)]

٣ - التزام ابن تيمية في العقيدة الواسطية بالدليل والأثر، وقرر أن الاعتقاد يؤخذ عن الله تعالى، ورسوله ﷺ، وما أجمع عليه سلف الأمة [(١٩٧)].

وقال - رحمه الله -: " كل لفظٍ قلته فهو مأثور عن النبي ﷺ "[(١٩٨)]

لقد كان شيخ الإسلام وقّافاً على نصوص الوحيين نفياً وإثباتاً، ومن ذلك قوله: " إني عدلت عن لفظ التأويل إلى لفظ التحريف، لأن التحريف اسم جاء في القرآن بذمه، وأنا تحريت في هذه العقيدة اتباع الكتاب والسنة، فنفيت ما ذمه الله من التحريف[(١٩٩)].

---

(١٩٤) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٦١، ١٦٢، ١٦٤، ١٦٩، ٢١٠.

(١٩٥) *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٨٢، ١٨١ = باختصار يسير.

(١٩٦) *مجموع الفتاوى* ٣/٢٢٧.

(١٩٧) انظر: *مجموع الفتاوى* ٣/ ١٦١.

(١٩٨) *مجموع الفتاوى* ٣/١٧٩.

وقلت لهم ذكرتُ في النفي التمثيل، ولم أذكر التشبيه، لأن التمثيل نفاه الله بنص كتابه حيث قال: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ ﴾ [الشورى، ١١].

وقلت: من غير تكييف ولا تمثيل، لأن التكييف مأثور نفيه عن السلف، وهو أيضاً منفي بالنص، فإن تأويل آيات الصفات يدخل فيها حقيقة الموصوف، وحقيقة صفاته غير معلومة (٢٠٠).."

٤ - يبدو جلياً من خلال المناظرة بشأن الواسطية قوة حجة ابن تيمية، ورسوخ علمه، وحدة فهمه، ودقة تحقيقه، ودرايته بالمقالات والمذاهب، وحضور حجته، ومسارعته بإيراد الجواب عن كل إشكال.

فالعقيدة الواسطية كتبها في قعدة بعد العصر، ومع ذلك قال لمخالفيه: "كل من خالفني في شيء مما كتبته فأنا أعلم بمذهبه منه " (٢٠١)

وقال أيضا: " قد أمهلت كل من خالفني في شيء منها ثلاث سنين، فإن جاء بحرف واحد عن أحد القرون الثلاثة يخالف ما ذكرته فأنا أرجع عن ذلك، وعليّ أن آتي بنقول جميع الطوائف — عن القرون الثلاثة — توافق ما ذكرته.. " (٢٠٢)

كما ردّ على أولئك الشافعية الذي ناظروه بكلام أئمتهم المقدمين(٢٠٣)، وأنصف الحنابلة بالرد على ما ادعاه الفخر الرازي " (٢٠٤)

---

(١٩٩) في قوله: "ومن الإيمان بالله: الإيمان بما وصف به نفسه في كتابه، وبما وصفه به رسوله ﷺ، من غير تحريف ولا تعطيل، من غير تكييف ولا تمثيل " انظر: العقيدة الواسطية ضمن مجموع الفتاوى ١٢٩/٣.

(٢٠٠) مجموع *الفتاوى* ٣/ ١٩٥، ١٩٦ = باختصار.

(٢٠١) مجموع *الفتاوى* ١٦٣/٣.

(٢٠٢) مجموع *الفتاوى* ١٦٩/٣.

(٢٠٣) انظر: مجموع *الفتاوى* ١٧٢/٣، ١٥٠.

ومع أن المجلس الأول من المناظرة كان بغتةً لابن تيمية [٢٠٥]، إلا أن خيره عظيم كما قال – رحمه الله – " أظهر الله من قيام الحجة، وبيان المحجة، ما أعز الله به السنة والجماعة، وأرغم به أهل البدعة والضلالة. " [٢٠٦].

٥ – كان شيخ الإسلام مراعياً عوارض الأهلية – كالجهل والتأوّل ونحوهما – كما في حكاية مناظرة الواسطية، فلما اعترض الخصوم بأن من خالف شيئاً من عقيدة الفرقة الناجية يلزم هلاكه.

فأجاب قائلاً: " ليس من خالف في شيء من هذا الاعتقاد يجب أن يكون هالكاً، فإن المنازع قد يكون مجتهداً مخطئاً يغفر الله خطأه، وقد لا يكون بلغه في ذلك من العلم ما تقوم به عليه الحجة، وقد يكون له من الحسنات ما يمحو الله به سيئاته" [٢٠٧].

ويقول - في موطن آخر - " كنت أقول للجهمية من الحلولية والنفاة، والذين نفوا أن الله تعالى فوق العرش، لما وقعت محنتهم، أنا لو وافقتكم كنت كافراً ؛ لأني أعلم أن قولكم كفر، وأنتم عندي لا تكفرون؛ لأنكم جهال، وكان هذا خطاباً لعلمائهم وقضاتهم وشيوخهم وأمرائهم. " [٢٠٨].

وبالجملة فإن المناظرة بشأن الواسطية تستحق أن تفرد بمصنّف نظراً لطولها، ولما تحويه من معالم مهمة، وفوائد جمة في تقرير الاعتقاد، وشرح العقيدة الواسطية، والردّ على المخالفين، وجوانب عملية تطبيقية في المناظرات و آدابها.

---

(٢٠٤) انظر: مجموع الفتاوى ١٨٦/٣.

(٢٠٥) انظر: *مجموع الفتاوى* ١٨١/٣.

(٢٠٦) *مجموع الفتاوى* ١٨٠/٣.

(٢٠٧) *مجموع الفتاوى* ١٧٩/٣، وانظر: ٢٣٠/٣، ٢٣١.

(٢٠٨) الرد على البكري ص ٢٥٩.

٦- لخّص ابن تيمية في المناظرة الثالثة: شبهة نفاة الرؤية في مقدمتين، ثم نقضها، وأشار إلى ثبوت الرؤية كما جاء في الآثار الصحيحة، فابتدأ بنقض الأصل الفاسد، ثم أتبعه بتقرير الحق، و علل ابن تيمية هذا المسلك بقوله: " فإن المبتدع الذي بنى مذهبه على أصل فاسد، متى ذكرت له الحق الذي عندك ابتداء أخذ يعارضك فيه، لما قام في نفسه من الشبهة، فينبغي إذا كان المناظر مدعياً أن الحق معه أن يبدأ بهدم ما عنده، فإذا انكسر وطلب الحق فأعطه إياه [(٢٠٩)]".

وساق ابن تيمية جواب الأشاعرة عن شبهة نفاة الرؤية، حيث أثبت الأشاعرة الرؤية مع نفي الجهة والمقابلة، وإن كان قول الأشاعرة بنفي الجهة فاسداً وممتنعاً، إلا أن مقالة المعتزلة والشيعة بنفي الرؤية والجهة أشد فساداً وأعظم امتناعاً من جهة النقل والعقل [(٢١٠)].

والذي عليه أهل السنة أن تلك اللوازم – كالجهة والمقابلة ونحوها – ليست ممتنعة، فإذا كانت المقابلة لازمة للرؤية فهي حق، فما كان حقاً وصواباً فلازمه كذلك، لذا يقول ابن تيمية: "من ادّعى ثبوت الشيء فقد ادّعى ثبوت لوازمه، ولوازم لوازمه، وهلم جرّاً ضرورة عدم الانفكاك عنه" [(٢١١)]

٧- وأما عن مناظرته بشأن من ادّعى أن الله يتكلم بكلام لا معنى له.. فقد تميزت بأجوبة مهمة، منها: تقريره أن هذه المقولة لم يقلها أحد من الطوائف لا حشوية ولا كرامية، ولا غيرهما.

---

(٢٠٩) *مجموع الفتاوى* ١٧/ ١٥٩.

(٢١٠) انظر: *منهاج السنة النبوية* ٢/ ٣٣٠- ٣٤٨.

(٢١١) *تنبيه الرجل العاقل* ١/ ٦٣.

وهذا من درايته التامة بمقالات الفرق، ودقته في نسبة الأقوال إلى أصحابها[٢١٢]

ومن تلك الأجوبة: أنه لو فرض أنه قول، فإنما احتج الرازي على فساده بأنه هذا عبث، والعبث على الله محال، وهذه الحجة مردودة على أصله لأمرين، أحدهما: أن النزاع إنما هو في الحروف، والحروف عند الرازي مخلوقة، فلا تقوم بها حجة.

وثانيها: أنه يجوز عند الرازي أن يخلق الله كل شيء، وأن ينّزل حروفاً لا معنى لها، فلا يوصف الله — عنده — بالحكمة..

خاتمـــــــة

نخلص في نهاية هذا البحث إلى النتائج التالية:

- كثرة مناظرات ومخاطبات شيخ الإسلام لأهل الملل والنحل، لا سيما الاتحادية وأهل وحدة الوجود، والرافضة، فقد جرى بينه وبينهم مناظرات ومخاطبات يطول وصفها.. وقد تضمن هذا البحث سبع عشرة مناظرة، فضلاً عن المناظرات والمخاطبات الواردة في ثنايا التعليقات.

- مشروعية المناظرة وضابطها، مع بيان أحوال المناظرة المشروعية، وأن المناظرة قد تكون ممنوعة إن كان المناظر ضعيف العلم أو معانداً.

- ما تحلى به شيخ الإسلام في تلك المناظرات - وكذا سائر مواقفه العلمية والعملية - من عدل وإنصاف لمخالفيه، وكما شهد بذلك خصومه، ولعل عدله كان سبباً في إفحام مخالفيه، واعترافهم بما معه من الحق.

ويشهد لذلك قوله - رحمه الله - " إن الإنسان إذا اتبع العدل نُصر على خصمه، وإذا خرج عنه طمع فيه خصمه"[٢١٣]

---

(٢١٢) انظر: موقف ابن تيمية من الأشاعرة ١/ ٣٢٢.

وتحقيقاً لكمال العدل فإن ابن تيمية يتنزل مع مناظريه – كما سبق في مناظرته للنصارى والاتحادية – وكان يقول: "التنزل في المناظرات من تمام الإنصاف، ومن الداعي للنظر في الأدلة والبراهين المرجحة، وفيه دعوة لطيفة لأهل الانحراف، كما هو معروف بالتأمل " (٢١٤)

- مع ما في هذه المناظرات من صدع بالحق، وإزهاق للباطل، وفضح للمنافقين، ومباهلة(٢١٥)، ألا إنها لا تنفك عن رحمة بالمخالفين، ومحبة الخير لهم، والترفق بهم من أجل هدايتهم، ومراعاة عوارض الأهلية كالجهل والتأويل ونحوهما.

- أن ما يورده شيخ الإسلام من تقرير وتأصيل - تبعه - في تلك المناظرات - بالتطبيق والتحقيق، فإذا كان ابن تيمية يقرر - مثلاً - أن أهل السنة يعلمون الحق، ويرحمون الخلق، فقد حقق ذلك والتزمه في تلك المناظرات، ولما ساق في مناظرته المذكورة في الرسالة المدنية، شروط صرف الكلام عن ظاهره، أتبعه بالمثال والتطبيق..

- تميّز شيخ الإسلام بقوة حجته، وظهور أدلته، ووضوح براهينه.

وكان يقول: "قد لا يتأتى في المناظرات تفسير المجملات، خوفاً من لدد الخصم، فيؤتى بالواضحات(٢١٦) "

ومن ذلك نقضه لأصول الاتحادية بالبرهان، عندما قرر أن المطلق في الأذهان وليس في الأعيان، فاعترف الاتحادية بأن هذا التقرير يقلع أصولهم.

---

(٢١٣) *الدرء* ٨/٤٠٩، وانظر: *نقض التأسيس* ٢/٣٤٤ – ٣٤٨.

(٢١٤) طريق الوصول إلى العلم المأمول للسعدي ص ٢٥١.

(٢١٥) جرت مباهلة بين شيخ الإسلام وبين الاتحادية – كما سبق ذكره – وانظر: مجموع الفتاوى ٤/٨٢. وعرّف ابن الأثير المباهلة بقوله: "الملاعنة، وهو أن يجتمع القوم إذا اختلفوا في شيء، فيقولوا لعنة الله على الظالم منا " النهاية ١/١٦٧.

(٢١٦) *مجموع الفتاوى* ١٨/١٤٠.

وكذا بيانه تناقض الرافضة عندما أوضح أن إثباتهم الإمام الغائب، وأنه لطف من الله تعالى ينقضه قولهم بنفي تكليف ما لا يطاق.

ومن قوة حجته: قلب الدليل عليهم، فلما احتج الاتحادية بحديث الرؤية، قرر ابن تيمية أن هذا الحديث حجة عليهم من عدة وجوه، ولما استدل القبوريون بأن الخيل تشفى عند قبور العبيديين، قلب الدليل عليهم، وبيّن أن سبب شفاء الخيل ما تسمعه من العذاب الذي يؤدي إلى فزع الخيل وإسهالها.

- ما كان عليه شيخ الإسلام من حضور الحجة، وسرعة البديهة، فمع أن جملة من المناظرات يقع بغتة، إلا أن حجته حاضرة وظاهرة، فلم يناظر أحداً إلا غلبه - كما قال ابن الزمكاني - .

ومن ذلك أنه فسّر كتاب "لوح الأصالة" لابن سبعين وبيّن فساده، مع أنه لم يره من قبل، ومع أن المجلس الأول من المناظرة في شأن " الواسطية " كان بغتة، إلا أن الله تعالى أظهر به قيام الحجة، وظهور السنة.

- يقترن بتلك المناظرات جوانب عملية من الاحتساب، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والاستتابة، والتأديب.

هذا ما تيسر جمعه وبحثه وبالله التوفيق.

المراجـــــع

[١] *إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان*، لابن القيّم، ت: محمد عفيفي، ط ١، المكتب الإسلامي، بيروت ١٤٠٧هـ.

[٢] *أصول مذهب الشيعة الإمامية الاثني عشرية*، لناصر القفاري، ط ١، ١٤١٤هـ.

[٣] *اقتضاء الصراط المستقيم*، لابن تيمية، ت: ناصر العقل، ط ١، مكتبة الرشد، الرياض ١٤٠٤هـ.

[٤] *الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية*، لابن بطة الحنبلي، ت: رضا معطي، ط١، دار الراية، الرياض ١٤٠٩هـ.

[٥] *البداية والنهاية*، لابن كثير، ط ١، مطبعة كردستان، مصر ١٣٤٨هـ.

[٦] *البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع*، لمحمد بن علي الشوكاني، دار المعرفة، بيروت.

[٧] *بغية المرتاد في الردّ على المتفلسفة والقرامطة والباطنية (السبعينية)*. لابن تيمية، ت: موسى الدويش، ط ١، مكتبة العلوم والحكم، المدينة ١٤٠٨هـ.

[٨] *بيان تلبيس الجهمية أو نقض تأسيس الجهمية*، لابن تيمية، ت: محمد القاسم، ط ١، مطبعة الحكومة، مكة ١٣٩٢هـ.

[٩] *التدمرية*، لابن تيمية، ت: محمد السعوي، ط١، الرياض ١٤٠٥هـ.

[١٠] *التسعينية*، لابن تيمية، ت: محمد العجلان، ط ١، مكتبة المعارف، الرياض ١٤٢٠هـ.

[١١] *تنبيه الرجل العاقل على تمويه الجدل والباطل*، لابن تيمية، ط ١، دار عالم الفوائد، مكة ١٤٢٥هـ.

[١٢] *الجامع لسيرة ابن تيمية خلال سبعة قرون*، لمحمد عزيز شمس، وعلي العمران، ط ١، دار عالم الفوائد، مكة ١٤٢٠هـ.

[١٣] *جامع الرسائل*، لابن تيمية، ت: محمد رشاد سالم، ط٢، دار المدني، جدة ١٤٠٥هـ.

[١٤] *جامع المسائل*، لابن تيمية، ت: محمد عزيز شمس، ط ١، دار عالم الفوائد، مكة ١٤٢٢هـ.

[١٥] *الجواب الصحيح لمن بدّل دين المسيح*، لابن تيمية، مطبعة المدني، القاهرة.

[١٦] *الجوهر المنضّد في طبقات متأخري أصحاب أحمد*، لابن عبدالهادي، (ت ٩٠٩هـ)، ت: عبدالرحمن العثيمين، ط ١، مكتبة الخانجي، القاهرة ١٤٠٧هـ.

[١٧] درء *تعارض العقل والنقل*، لابن تيمية، ت: محمد رشاد سالم، ط ١، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض ١٣٩٩هـ.

[١٨] *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، لأحمد بن حجر العسقلاني، ت: محمد جاد الحق، دار الكتب الحديثة، مصر.

[١٩] *الرد على البكري*، لابن تيمية، ط ٢، الدار العلمية، دلهي ١٤٠٥هـ.

[٢٠] الرد على المنطقيين، لابن تيمية، ط ٢، إدارة ترجمان السنة، لاهور، باكستان ١٣٩٦هـ.

[٢١] *الرسالة المدنية*، لابن تيمية، ت: الوليد الفريان، ط ١، دار طيبة، الرياض ١٤٠٨هـ.

[٢٢] *زاد المعاد في هدي خير العباد*، لابن القيّم، ت: شعيب الأرناؤوط و عبدالقادر الأرناؤوط، ط١٣، ١٤٠٦هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت.

[٢٣] *الاستقامة*، لابن تيمية، ت: محمد رشاد سالم، ط ٢، جامعة الإمام محمد بن سعود ١٤١١هـ.

[٢٤] *سير أعلام النبلاء*، للذهبي، ط ١، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٠٩هـ.

[٢٥] *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، لابن العماد الحنبلي، ط ١، دار الفكر، بيروت ١٣٩٩هـ.

[٢٦] *الصفدية*، لابن تيمية، ت: محمد رشاد سالم، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.

[٢٧] *طبقات الشافعية الكبرى*، للسبكي، ت: عبدالفتاح الحلو، و محمود الطناحي، ١٩٦٤م، القاهرة ١٣٩٢هـ، مطبعة الحكومة، مكة

[٢٨] *طريق الوصول إلى العلم المأمول مختار من كتب ابن تيمية*، لعبدالرحمن السعدي، المؤسسة السعدية، الرياض.

[٢٩] *العقود الدرية*، لابن عبدالهادي، مطبعة المدني، القاهرة.

[٣٠] *الفتوى الحموية الكبرى*، لابن تيمية، ت: حمد التويجري، ط ١، دار الصميعي، الرياض ١٤١٩هـ.

[٣١] *الفصل في الملل والأهواء والنحل*، لابن حزم، ت: محمد نصر وعبدالرحمن عميرة، ط ١، شركة عكاظ، جدة ١٤٠٢هـ.

[٣٢] مجموع *الفتاوى*، لابن تيمية، جمع: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة ط ١٤١٦هـ.

[٣٣] *مدارج السالكين*، لابن القيم، ت: محمد حامد الفقي، القاهرة ١٣٧٥هـ.

[٣٤] *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية*، لابن تيمية، ت: محمد رشاد سالم، ط جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ١٤٠٦هـ.

[٣٥] *منهج الجدل والمناظرة في تقرير مسائل الاعتقاد*، لعثمان علي حسن، ط ١ دار إشبيليا، الرياض ١٤٢٠هـ.

[٣٦] *موقف ابن تيمية من الأشاعرة*، لعبدالرحمن المحمود، ط ١، مكتبة الرشد، الرياض ١٤١٥هـ.

[٣٧] *النبوات*، لابن تيمية، ت: عبدالعزيز الطويان، ط ١، مكتبة أضواء السلف، الرياض ١٤٢٠هـ.

[٣٨] *النهاية في غريب الحديث*، ابن الأثير، ت: الطاهر الزاوي، ومحمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت.

The Summary of Ibn Tymiah's Depates Religious People

Abdulaziz M. A. Al Abdullatif
Assistant Professor, Dept. of Aqida,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The research is talking at the beginning about Ibn Tymiah's genius in depates and his decision in the genuine of the depates.

He decided that the depates are various. Then, the researcher has mentioned four depates for Ibn Tymiah about the Christian's polytheism and their saying that Jesses is God and their opinion that the theology will be shown.

After that, he has followed this research by Ibn Tymia's depates for the people of the union and pantheism which are specialized in the variety of their questions.

The researcher has found two of Ibn Tymia's depates with the buraillers.

One of them was about their greatness for the rocks. The other one was about their exaggeration in the graves of slaves.

Then, the researcher has summarized the depates of Ibn Tymiah for the Refai because it is large and famous.

Then, the researcher has followed that by two depates with the Shiites in the imamah.

The researcher has discussed four depates of the hypocrisy.

Finally, he concluded the most important results of the research.

مجلة جامعة الملك سعود. م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٦١-١٩٥ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

مستوى وعي طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية ومعلمي هذه المادة بالآثار الثقافية والاجتماعية لأبعاد ظاهرة العولمة

(*) سميح محمود الكراسنة، (**) سليمان محمد قزاقزة

(*) أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية. (**) محاضر، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد - الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى وعي طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية ومعلمي هذه المادة بالآثار الثقافية والاجتماعية لأبعاد ظاهرة العولمة. ولجمع البيانات اللازمة، تم إعداد أداة اشتملت على ٣٨ فقرة، خضعت هذه الأداة لإجراءات الصدق والثبات. تكونت عينة البحث من ٤٦ من الطلبة المعلمين، و١٧٨ من معلمي الدراسات الاجتماعية. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد العينة عن طريق (SPSS)، كما استخدم اختبار (ت) للتعرف على مدى وجود فروق بين المتوسطات لمعرفة ما إذا كانت دالة إحصائيا لمتغيري الجنس، والوظيفة أو المهنة. أظهرت النتائج أن وعي غالبية أفراد العينة بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة كان في إطار درجة متوسط، و أن وعي الطلبة المعلمين بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة كان أكبر من وعي المعلمين في المدارس، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وعي المعلمين و الطلبة بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة تعزى لأثر متغير الجنس. وفي ضوء النتائج، تم اقتراح عدد من التوصيات، كان أهمها: الاهتمام بإعداد المعلمين (سواءً أكان ذلك قبل الخدمة أو في أثنائها) وتزويدهم بالمعارف التي تساعد في بناء آليات للتعامل مع أبعاد ظاهرة العولمة بدرجة من الوعي والحكمة.

المقـــدمة

يتصدّر موضوع العولمة مكانةً هامة في الحياة المعاصرة، إذ يشغل مساحة كبيرة في المناقشات، والدراسات الاجتماعية والثقافية والإعلامية والاقتصادية و السياسية وسواها.

و العولمة ظاهرة مركبة تنطوي على أبعاد متعددة، وهي من الظواهر الجديدة التي تسترعي اهتمام المفكرين والمثقفين على اختلاف انتماءاتهم الفكرية والأيديولوجية، وقد كثرت الاجتهادات في مفهوم العولمة ودلالاتها. ففي مراجعة استخدم فيها المنهج التاريخي والوصف التحليلي للتعرف على مفهوم العولمة، ويشير حجاج [١] إلى أن العولمة ذات جذور في التاريخ القديم إلا أنها ذات تجليات حديثة في معظم اللغات، وأن استعمالها بجدية بدأ في منتصف القرن العشرين، حيث بلغ أوج توسع العولمة الحديثة منذ منتصف الثمانينيات والتسعينيات، بعد تنامي دور الشركات متعددة الجنسيات، وانتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات الجديدة. وقد بين ياسين [٢] أن هناك اتفاقاً على اعتبار مفهوم العولمة أداة تحليلية لوصف عملية التغيير الاجتماعي في المجالات المختلفة. ويضيف حجاج[١، ص٣] أن العديد من علماء السياسة وعلم الاجتماع والإعلام قد اتفقوا على وصف العولمة بأنها مسار ديناميكية كوكبية، وتاريخية، وتحديثية، وأنها ليست محض مفهوم مجرد، فهي عملية مستمرة، يمكن ملاحظتها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة، والاقتصاد، والثقافة والاتصال. حيث ذهب المصراتي[٣] إلى اعتبار العولمة مرحلة من مراحل التطور التاريخي، التي طرأت على تركيبة المجتمعات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، إثر بزوغ جملة من المتغيرات، جراء خروج العالم من مرحلة التحديث الاجتماعي، ودخوله في مرحلة ما بعد التصنيع الثقيل، والاتجار الحر، والحرب النووية. ورغم بروز ظاهرة

العولمة ومفهومها بشكل صريح خلال عقد التسعينيات، بأنها قوة تغيير رئيسية، تقود البشرية كلها إلى المستقبل، فضلاً عن إعدادها لمتطلبات القرن الواحد والعشرين، إلا أن موضوع العولمة ما زال من الموضوعات المركزية التي تثير جدلاً كبيراً و اهتمامًا واسعًا في البلاد العربية، وغيرها من بلدان العالم على حد سواء.

فمفهوم العولمة في واقع البيئة العربية على وجه الخصوص يتعرض للكثير من الاعتراض والنقد والاتهام، بسبب الاعتقاد السائد من أنها تمنح الفرص الكثيرة لشريحة غنية ضيقة للتحكم بحياة الطبقات الفقيرة والواسعة، وتنفذ أغراضها بقوة الإعلام والشركات العملاقة العابرة للقارات، التي اعتمدت أساليب التسويق الحديثة، والتهديد باتساع الأسواق أمامها في بلدان العالم النامية والمتقدمة بعد اتفاقية تحرير التجارة [٤، ص١٢]. لذلك فقد وصف فرحان العولمة "بأنها آخر صرعات الرأسمالية والليبرالية الغربية، وآخر أنماط الاستعمار، لصالح المركز أو الدولة الأقوى، والتي تنفرد بالزعامة في العالم، في ظاهرة طاغية قاهرة للشعوب، غير مرغوب بها" [٥، ص٣٢]. ويوجه إلى العولمة تهم كثيرة من منطلقات اجتماعية، منها تهم اقتصادية واجتماعية وإنسانية بالدرجة الأولى، تؤدي إلى نتاجات خطيرة، تعلي من شأن النخب الغنية، وتزيد من فقر الطبقات الفقيرة، وعلى الرغم من أن البعض يرى العولمة منظومة متكاملة، يرتبط فيها الجانب السياسي بالجانب الاقتصادي، والجانبان معاً يتكاملان مع الجانب الاجتماعي والثقافي، إلا أنها مدعومة بصورة محكمة بالنفوذ السياسي والاقتصادي الذي تمارسه الشريحة الأقوى، وبهذا التوجه فإن العولمة تسهم في تكريس الظلم و السيطرة و اللامساواة الاجتماعية [٦، ص٤٦]. وعليه فإن مفهوم العولمة وإن كان يجسد في المقام الأول مفهوماً اقتصادياً بحتاً، إلا أنه بعد مركزي يتبعه تأثيرات اجتماعية وثقافية، تعمل بشكل مباشر أو غير مباشر على إحداث التغيير، وإعادة التشكيل في البناء الحضاري

والثقافي لكثير من المجتمعات، بشكل لم تعرفه من قبل [٥ ، ص٣٣]، وبذلك تكون معظم التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية المذهلة والمتسارعة التي يشهدها العالم إما سبباً من أسباب العولمة، أو نتيجة من نتائجها الضخمة العميقة [٧]. فظاهرة العولمة تحتل أهمية كبيرة لما لها من آثار سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية عميقة على مجتمعات العالم بأسره. والبحث الحالي يركز في الآثار المفترضة التي قد تلحقها العولمة في الكيان الثقافي والاجتماعي للمجتمعات كجزء من مجموعة الآثار المتعددة الأنواع والأشكال التي تحدثها العولمة، والحكمة في التعامل مع العولمة تحتم علينا أن لا نتخذ مواقف مسبقة أو إطلاق أحكام مطلقة وهمية عن سلبية أو إيجابية هذه الظاهرة، وما يمكن أن تحدثه في العالم من تغيرات حضارية عميقة، بل يجب علينا التعامل مع هذه الظاهرة بوعي لأبعادها وأخطارها، حتى نتمكن من حفظ وصيانة الذات الاجتماعية والهوية الثقافية للأمة العربية والإسلامية [٥]. وتعتبر التنشئة المدرسية من الوسائط الفعالة لتشكيل الوعي الكافي للمفاهيم السليمة لظاهرة العولمة، عن طريق تخطيط مناهج تعليمية تقوم على أساس ثقافة العولمة، من خلال ما تقدمه من مناهج متعددة ومتنوعة في مضامينها ومفرداتها وموضوعاتها، وما تتطلبه من نشاطات لفهم العولمة والتعامل معها في الواقع الاجتماعي. ولعل من أكثر المناهج المدرسية عناية في شرح ظاهرة العولمة مناهج الدراسات الاجتماعية. لان الدراسات الاجتماعية من حيث هي مادة تعليمية يدرسها المتعلمون في المراحل الدراسية المختلفة، فإنها تركز على المفاهيم والمهارات الاجتماعية والوجدانية، والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين مع المجتمع المحيط، وتشكيل المفاهيم الحقيقية عن مؤسسات الواقع الاجتماعي، ابتداءً من الأسرة، فالمجتمع، فالمنطقة، فالوطن، فالأمة، فالعالم [٨، ص١٠]، وموضوعات الدراسات الاجتماعية مستمدة من العلوم الاجتماعية، التي يتم اختيارها بهدف تربية المتعلمين وتنشئتهم، من خلال تزويدهم

بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لتمكينهم من الاندماج في مجتمعاتهم والمشاركة الفعالة كمواطنين إنسانيين وعقلانيين صالحين [٩]. كما تنبع أهمية الدراسات الاجتماعية من خصوصيتها وارتباطها العميق كموضوع، بعموميات ثقافة المجتمعات وخصوصياتها على الإطلاق. فالدراسات الاجتماعية تركز على البحوث المتكاملة للمعرفة الاجتماعية المرتبطة بالإنسان وخبراته ونشاطاته وعلاقاته وثقافاته وبيئاته، مما من شأنه المساعدة في تربية المتعلمين ليصبحوا مواطنين صالحين، يؤدون أدوارهم في المجتمع، ولديهم الانتماء والولاء للبيئة والوطن الذي يعيشون فيه[١٠، ص٩]. وعليه فإن على الدراسات الاجتماعية مسؤولية خاصة في: تربية المواطن الصالح، المعتز بموطنه، المنتمي له قولاً وعملاً، المؤمن بتراث وطنه وخصوصيته الثقافية والاجتماعية، والمحافظ على هذا الإرث من الاختلال الحضاري و الإبدالات، التي تهدد تميزه وتفرده، وكذلك فإن هذا المواطن يجب أن يكون عقلانيًا مفكرًا، ومزودًا بالمعارف اللازمة، التي تمكنه من مجاراة التغيير واستيعابه، وإدراك حقيقة مقومات حضارة وطنه وأمته[٨]. كما إن لمعلم الدراسات الاجتماعية دوراً في التغير الاجتماعي، إضافة إلى دوره المعرفي، الذي يتميز به عن غيره من المعلمين في التخصصات المختلفة فالمعلم يلعب دوراً كبيراً في تحديد مسار البناء الاجتماعي والثقافي للمتعلمين، حيث إنه المنظم و المعد للبيئة التعليمية، وهو الذي يثير الدافعية، ويعزز الطلاب، وهو القادر على توفير المصادر التعلمية المناسبة لمثل هذه المفاهيم[٩]، وبذلك فإن الفرق مع بقية المعلمين فرق نوع لا فرق درجة، إذ تعود أهمية هذا الدور إلى طبيعة الدراسات الاجتماعية وأهدافها. ولهذا كله يعود سبب تركيز البحث الحالي على الآثار الاجتماعية والثقافية دون غيرها من الأبعاد الأخرى المهمة. فمن خلال ما تم ذكره آنفًا عن العولمة فإن تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية قد يواجَه بتحد كبير، والسبب في ذلك يعود إلى قوة أثر أدوات العولمة، التي تخترق البيئة، والخبرة والحياة

الاجتماعية، والشخصية، والخصوصيات الثقافية، دون قيد أو ضابط أو مهذب، فتؤثر على جميع جوانب البناء الشخصي للأفراد، خاصة إذا ما عرفنا أن وسائل العولمة، هي وسائل مرغوبة ومحببة وجذابة لدى الأفراد[٥]. وعليه فإن من يدرّس الدراسات الاجتماعية يلعب دورًا كبيراً ومتميزًا في مواجهة آثار العولمة الاجتماعية والثقافية، من خلال العمل على مساعدة المتعلمين على تشكيل الضوابط والمعايير الذاتية والشخصية، والفردية والجماعية، حيث تُبنى هذه المعايير على المعرفة، والتفكير، والإيمان، والاعتزاز بالإرث الثقافي والاجتماعي، الذي تتميز به الأمة العربية وحضارتها، فتصبح هذه المعايير، آليات واستراتيجيات، تساعد المتعلمين على التعامل مع العولمة، بتهذيب أثرها، والاستفادة منها، بمنهجية وعقلانية بحيث لا تؤثر في البناء الشخصي للمتعلمين، معرفيًا و مهاريًا ووجدانيًا، إلا بشكل منظم وهادف وواع.

أما الطلبة المعلمون في برامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية فهم نواة معلمي المستقبل للدراسات الاجتماعية وهم القادمون إلى الميدان بثقافة جديدة من خلال الحياة الجامعية بما يوجد فيها من بيئات وثقافات اجتماعية واقتصادية وعلمية وتكنولوجية متنوعة، وكذلك ما يتعلمه هؤلاء الطلبة فيها من مساقات في العلوم الاجتماعية المختلفة. فمن المتوقع أن تسهم الجامعة بكل بيئاتها وبرامجها في تشكيل وعي الطلبة المعلمين لفهم العولمة والتعامل معها كأحد الظواهر والمفاهيم والتغيرات الجديدة.

مشكلة البحث وأسئلته

إن معلمي الدراسات الاجتماعية وما يتمثلونه من مفاهيم ووعي للتعامل مع العولمة وأبعادها المختلفة، فضلاً عن مواكبتهم للتغيرات التي ترافق ظاهرة العولمة، قد يمكنهم من فهم العولمة وآثارها على حياة التلاميذ كمتعلمين وكمواطنين، حيث يلاحظ

أن أثر أبعاد العولمة على المتعلمين يعتمد بشكل أساسي على درجة وعي المعلم، وثقافته، وإدراكه لهذا الأثر. وبذلك فإن مسؤولية معلم الدراسات الاجتماعية تنطلق من وعيه بالآثار المترتبة على أبعاد هذه الظاهرة، وتمكنه من بناء معايير وتوظيف آليات في التعامل مع الأفكار الدخيلة التي قد تسبب آثاراً أكثر خطورة. فدور المعلم لا يخلو من حرج كبير، قد يسببه اختراق مفاهيم سهلة الانتشار وأفكار سهلة التداول بين فئات المتعلمين، التي تكون نتاج لعولمة شاملة لا تعرف الحدود أو الحواجز. فالسؤال الذي يثار هنا: هل يعي معلمو الدراسات الاجتماعية التغيرات العالمية، التي تؤثر في البناء الثقافي والاجتماعي للمتعلمين؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تمكننا أيضًا من استدعاء برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفحص ما تقدمه هذه البرامج من مفاهيم وثقافة لفهم ظاهرة العولمة، وخبرات داعمة للتعامل معها بكل اقتدار. وبصورة إجرائية فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مستوى وعي طلبة برنامج إعداد معلمي مجال الدراسات الاجتماعية ومعلمي المرحلة الأساسية لهذه المادة بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين و متوسطات آراء طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة تعزى لمتغير: المهنة أو الوظيفة والجنس؟

أهمية البحث

تظهر الأهمية الخاصة بدراسة مستوى طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية ومعلمي المرحلة الأساسية لهذه المادة بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة، فيما يأتي:

- معرفة طبيعة موضوع العولمة كمفهوم جديد له أبعاد وآثار سواءً أكانت سلبية أو إيجابية على الأجيال الحالية والقادمة.

- إيضاح طبيعة الدور الذي يلعبه معلمو الدراسات الاجتماعية في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، بما يتعلق بتوضيح أخطار الظواهر الاجتماعية الجديدة وفوائدها. فمعرفة مستوى وعي المعلمين بآثار أبعاد هذه الظاهرة، يمكننا من التعرف على قدرتهم على مساعدة المتعلمين على فهم العولمة وتشكيل المعايير التي تمكنهم من التعامل معها، من خلال محاكاتها، وتفسير أبعادها، والوقوف على مؤثراتها ونتائجها، ليتمكن المتعلمون من إدراك حجم الأثر الذي قد تسببه العولمة على المجتمع بشرائحه المختلفة.

- التعرف على مدى إسهام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية معارف طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم والظواهر الاجتماعية المعاصرة، من خلال المعرفة بما توفره المقررات الجامعية من خبرات تعلمية تمكن الطلبة المعلمين من إدراك العديد من المفاهيم المستجدة مثل العولمة والنظام العالمي الجديد والسلام العالمي و الإرهاب وغيرها.

- كذلك من المتوقع أن يقدم هذا البحث تصوراً عما تتضمنه الكتب المدرسية من معلومات ومفاهيم وحقائق عن ظاهرة العولمة.

محددات البحث

١- اقتصار عينة البحث على معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى في إقليم شمال الأردن، وكذلك طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك بالأردن للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

تعريف المصطلحات

هناك عدد من المصطلحات تم استخدامها لتأخذ معنىً خاصًا في سياق البحث الحالي، وهي:

العولمة: ظاهرة إنسانية مركبة، ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وتكنولوجية، تلغي الحدود السياسية وتفتح الأسواق التجارية أمام الشركات العملاقة، وتقرب المسافات بين الشعوب وكأنهم يعيشون في قرية واحدة بفضل تكنولوجيا الاتصال والإعلام لنقل المعلومات بين شعوب العالم.

الدراسات الاجتماعية: مجموعة من المعارف والمعلومات يتم اختيارها من العلوم الاجتماعية المختلفة – و بالأخص: التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية، علم الاجتماع، الفلسفة...- التي تهتم بدراسة العنصر البشري بنشاطاته وتفاعلاته وبيئته لتحقيق غايات تربوية ومدنية.

معلمو الدراسات الاجتماعية: معلمو المرحلة الأساسية في إقليم شمال الأردن الذين عينتهم وزارة التربية والتعليم الأردنية لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية، وهم من حملة الدرجة الجامعية الأولى على الأقل.

الطلبة المعلمون: هم طلبة جامعيون التحقوا في برنامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية. يتكون هذا البرنامج من ١٣٢ ساعة معتمدة، يحتاج الطالب لإنجازه إلى أربع سنوات أي ثمانية فصول، ويتفرغ الطالب في الفصل الأخير للتطبيق العملي داخل المدرسة الحقيقية.

مستوى الوعي: هي الدرجة التي يقدرها أفراد عينة الدراسة، على سلم التدريج مقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة التي تم اختيارها لتحديد أثر العولمة في البعد الاجتماعي والثقافي.

الإطار النظري

لقد تم اشتقاق كلمة العولمة من كلمة (عالم) انسجاما مع التطور الهائل الذي طرأ على وسائل الاتصال والتواصل بين أجزاء العالم البعيد منها والقريب، فالعولمة هي نتيجة طبيعية لتقدم وسائل الاتصال المستعملة في نقل المعلومات [١١]، التي أسهمت بشكل كبير في نشر ثقافات المجتمعات، - بخاصة المتقدمة منها- والتي ترنو المجتمعات الفقيرة لبلوغ مستوى تطورها الصناعي والاقتصادي والعلمي.لذلك فقد رافق العولمة عدد من الظواهر: الاستعجالية، والتسارع، والآنية[١ ، ص٣]، حيث تعكس هذه الظواهر، التغيرات السريعة والمتلاحقة والهائلة، التي طرأت على العالم نتيجة لثورة المعلومات. وعليه فإن كل هذه الظواهر المتغيرة ستحدث انعكاسات عميقة على النظم الثقافية والاجتماعية. وبذلك فإن مظاهر السلبية في العولمة، تعود لاعتبارها من الظواهر التي تهدد البنية الحضارية للمجتمعات، إذا ما آلت إلى سيطرة نمط تكنولوجي مهيمن يخترق ثقافات غير محمية، من خلال ثقافة خطيرة وهي ثقافة الإعلام بأدواته الحديثة، فقد أثرت هذه الأدوات الثقافية في إضعاف أدوات الاتصال و التخاطب التقليدية، المتمثلة في الكتب والصحف والمجلات وصولاً إلى المدارس والجامعات، كما وتشكل هذه الأدوات تهديدًا للقيم الأصيلة في المجتمعات(ومنها المجتمع العربي)، وتمس الحصانة، والأمن الثقافي، ومكونات هويته الاجتماعية والأخلاقية [١٢].

فالعولمة تقيم مجتمعاً كونياً مفتوحاً على غيره من المجتمعات، فلا حدود ثقافية أو وطنية ولا خصوصية اجتماعية، بل يتم أيضا تجاوز الحدود الجغرافية، وتحولها إلى حدود غير مرئية يتم رسمها عبر الشبكات العالمية المتمثلة بالفضائيات والإنترنت، التي أضحت وسائل تستهدف الاختراق الثقافي للعقل والنفس[٥]. و يعني ذلك أن هذه الأدوات تهدد الهوية العربية الإسلامية، والثقافة الوطنية أو القومية للمواطن العربي، من خلال

أساليبها وأشكالها الجاذبة، حيث أن الثقافة عملية تراكمية متجددة المخزون، تعمل على زيادة وتجديد مخزونها من مؤسسات الإنتاج الاجتماعي وهي: الأسرة و المدرسة، أو ما وصفهما بلقزيز[١٣] بالمصدرين الرئيسيين التقليديين، اللذين كانت الثقافة الوطنية تنهل أسباب سيادتها وتجددها منهما، فيرى بلقزيز أن لهاتين المؤسستين وظائف تربوية و تكوينية، في إنتاج و إعادة إنتاج منظومات القيم الاجتماعية. فالأسرة هي التي تبني الجانب الوجداني من الثقافة الوطنية للفرد، وهي التي تشكل الهوية والبيئة الاجتماعية، التي ينتمي إليها الفرد. أما المدرسة فهي التي تكمل دور الأسرة، من خلال نقل الفرد من بيئته الأسرية إلى بيئته الوطنية، بطريقة يتكامل فيها الجانب الوجداني مع الجانب العقلي والجانب المهاري. فالعولمة من خلال هذا المجتمع المفتوح تدعو لولادة الإنسان العالمي، ومواطن الإنترنت، المنتمي لمجتمع كوني واحد، متحرر من الانتماءات اللغوية، والقومية، والثقافية، والجغرافية، فينصب اهتمام الفرد على الوعي بالمجال العالمي والمحيط الخارجي، والوعي والتركيز على دوره الإنساني بدلاً من دوره الوطني المحلي أو الإقليمي أو القومي[٧]. ومما يعزز هذا الأثر تراجع معدلات القراءة و الاهتمام بالكتاب المحلي، وتكريس منظومة جديدة من المعايير التي تزيد من قيمه النفعية و الفردانية الأنانية، و النزعة المادية [١٤]. فاختراق العولمة لمؤسسات الإنتاج الاجتماعي بهذا الكم والكيف، يضعف دورها التربوي والرقابي للأفراد المنتمين لها، كما يضعف وسيلتها في مقاومة هذا الاختراق واستيلائها على الإدراك. ويوضح الجابري[١٥] أن الاستيلاء على الإدراك يتم بسلب الوعي والهيمنة على الهوية الثقافية والجماعية، بجعل الوعي يرتبط بما يجري على السطح من صور ومشاهد ذات طابع إعلامي مثير للإدراك. وللسيطرة على الإدراك لابد من اختلال التوازن بين الجانب العقلي والجانب الوجداني بقتل الضابط ومعيار الحكم على الأشياء(القيم) من خلال توجيه الاهتمام نحو العاطفة والآلام، وإغفال دور العقل

والمنطق والمعتقد السليم الذي تتشكل في ضوئه المنظومة القيمية، فيصبح الاستهلاك المعرفي خاص بنوع معين من المعارف لإفراغ الهوية الوطنية والثقافية والعقدية بتعطيل الانتماء للوطن بالانتماء للاوطن.

لذلك فإن العولمة تشكل ضغطاً اجتماعيًا قادماً من الخارج يؤثر على المجتمعات الفقيرة خاصة العربية منها، بحيث تؤدي إلى تفككها وتمزقها من خلال فقدان مؤسساتها الاجتماعية - متمثلة بالأسرة والمدرسة- قدرتها على الاستمرار كمرجعيات أخلاقية و قيمية[١٦].

ويشير زحلان [١٧] إلى أن من النتائج الاجتماعية والثقافية التي ستفرزها العولمة تراجع قيمة العنصر البشري، وحلول المعلوماتية والتكنولوجيا محل الإنسان، وتوجيه العنصر البشري لخدمة السوق وليس العكس، فإذا كان الهدف هو الربحية فان ذلك سينعكس على كافة الجوانب التي يمكن أن تحقق هذا الهدف، فأخلاقيات السوق، وخضوع الإنسان لقوى السوق العمياء، وتوظيفه في خدمتها وتمركزه في أيد قليلة، يؤدي إلى تعميق الفجوات بين الأغنياء والفقراء داخل البلدان القوية والضعيفة، مما سيؤدي بالنهاية إلى البطالة، وما يرافقها من مشكلات و ظواهر اجتماعية، مثل انتشار الفقر، و الفساد، والجريمة، وملوثات العلاقات الاجتماعية، وثقافات غريبة دخيلة على المجتمعات.

ومن الآثار الاجتماعية والثقافية التي ربما تلقي بظلالها على حياة الشباب العربي والأفراد في المجتمعات: تقليد الشباب العربي للشباب الغربي تقليداً أعمى، في المأكل والمشرب والملبس، ومشاهدة الأفلام الخليعة على الإنترنت، والإدمان على المخدرات. وفي عالم المرأة، اتباع الأزياء الغربية، والأغاني الخليعة، وسائر السلوكات الغربية المنحرفة، بالإضافة إلى نشر ثقافة الاستهلاك وثقافة الجنس الإباحية[٥].

ومن هنا فإن الوعي بآثار العولمة المحتملة على الحياة الاجتماعية والثقافية في مجتمعاتنا العربية، أصبح ضرورة ملحة، ولكن مثل هذا الوعي، يجب أن يكون من أجل

العمل ليس فقط على حماية المجتمعات و المحافظة على خصوصيتها الاجتماعية والثقافية العربية الإسلامية، بل أيضا ضرورة العمل على تنقية وتخفيف الأثر المتحصل من العولمة، والاستفادة منها، بتوظيفها بطريقة تتناغم مع النسق القيمي للأمة العربية، بغرض التكيف، بدرجة عالية من الوعي والإدراك الكافيين. لاستيعاب التطورات العالمية المتسارعة [١٨]. لذلك فإن بقاء العناصر الاجتماعية والثقافية جامدة وساكنة ومغلقة أو مشرعة الأبواب تجاه هذه الظاهرة، يجعل من قضية المحافظة عليها أمرًا صعبًا أو مستحيلاً، إذ قد يؤدي إلى ذوبان وتلاشي الخصوصية القيمية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية و مقوماتها، أو خسارة كبيرة نتيجة للبقاء بمعزل عما يدور من تقدم وتطور وتغير في العالم. فلا الرفض المطلق مقبول ولا القبول المطلق حسن، فالقيم واللغة والعادات والتقاليد والتاريخ والأدوار الاجتماعية للأفراد، كلها مجالات وجوانب اجتماعية وثقافية مهددة بالتغير غير المنضبط، و بشكل يتناقض جذريًا مع بنية الحضارة الأصلية في المجتمعات العربية التي شكلت معالم أساسية في الحضارات الإنسانية.

ويبقى السؤال المهم هنا: على عاتق من يقع الدور الأكبر في تحديد آليات تعامل الأفراد في المجتمع مع مفهوم العولمة بالشكل الأفضل أو المطلوب؟

ربما يعزى ذلك إلى دور التربية، والسياسة التربوية، والمؤسسات التعليمية، التي تقود وتبنى الأجيال في مختلف المجتمعات على وجه الأرض، وبما أن التربية تهدف إلى إعداد الفرد ليكون قادراً على التكيف مع المتغيرات الثقافية والاجتماعية في واقع الحياة، وبما أن التطورات الحديثة التي حصلت في تكنولوجيا الاتصالات جعلت من العالم قرية كونية صغيرة[٧]. ولأن التربية هي آلية المجتمعات في بناء الإنسان ضمن السياق الاجتماعي، فإنها تتحمل مسؤولية مواجهة التغيرات التي تحدثها العولمة أو تؤثر بها على الأفراد والمجتمعات، ولأن العولمة قد تركت أثرًا واضحاً على النظم الاجتماعية والثقافية،

في إطار التكنولوجيا وعصر المعلوماتية[٢٣]، فإنه يتوجب علينا الاهتمام بهذه الآثار، لأن العولمة من الموضوعات التي تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية، بقصد فهمها واستيعاب آثارها، وحسن استخدام آليات التعامل معها.

الدراسات السابقة

بعد مراجعة العديد من الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع البحث، تبين أن الدراسات الإجرائية التربوية التي تناولت مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة كانت قليلة، ووجد الباحثان أن هناك دراسات مرتبطة بالدراسات الاجتماعية تعالج ظاهرة العولمة، حيث قام السنجلاوي[١٩] بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد – الأردن لمفاهيم العولمة وتقديرهم لدرجة أهميتها. اشتملت عينة الدراسة على ٢٩٧ معلما ومعلمة، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين لمفاهيم العولمة كان أقل من المستوى المقبول تربوياً(٨٥٪). ومن الدراسات أيضا دراسة باربراBarbara [٢٠] التي هدفت إلى بيان حقيقة دور الدراسات الاجتماعية في التعامل مع القضايا المعاصرة والاهتمامات الدولية والعالمية، ومساعدة الطلاب على تطوير فهمهم لهذه القضايا من أجل تنشئتهم ليكونوا مواطنين عالميين. وقد اختارت باربارا عينة من ١٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة. وقد استخدمت المقابلات الشخصية لجمع البيانات. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها أن المناهج الأمريكية تتحيز لأمريكا، ولا تتناول هذه المناهج القضايا العالمية والاهتمامات الدولية بطريقة حيادية. وكذلك دراسة ويلسون و ويرنرWilson and Werner [٢١] التي اهتمت بالتعرف على مدى تضمين محتوى مناهج الدراسات والعلوم الاجتماعية بمفردات وقضايا العولمة، التي تسهم في تكوين الفهم

العولمي لدى المتعلمين، وتمكنهم من التعامل مع هذه القضايا. ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل الكتب والمقالات والدراسات التي تناولت مضمون العولمة . وفي نفس السياق جاءت دراسة توكر و ايفانزTucker and Evans [٢٢] التي هدفت إلى تأكيد و إظهار الدور الذي تلعبه الدراسات الاجتماعية في تطوير فهم الطلاب العالمي، وقد استخدم الباحثان تحليل محتوى الكتب والدراسات التي تتعلق بالدراسات الاجتماعية، وقد كشفت الدراسة أن الدراسات الاجتماعية يمكنها أن تلعب دوراً مميزاً في تطوير الفهم العولمي لدى الطلبة. و فيما يتعلق بالوعي لآثار موضوعات العولمة و أبعادها بشكل عام، فقد أجرى الخوالدة [٢٣]، دراسة هدفت إلى التعرف على وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة، وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي. وكذلك أجرى الخوالدة وزميله[١٨] دراسة تناولت استيعاب المهندسين لمفاهيم موضوعات العولمة في محافظة اريد / الأردن. فعلى الرغم من العدد القليل من الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث الحالي، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت العولمة كظاهرة. وتناولت آثارها في الميادين التربوية والتعليمية المختلفة في البيئات المختلفة، مثل دراسة غبان [٢٤] السعودية ودراسة كيشون Kishun [٢٥] في جنوب أفريقيا، ودراسة بارمنترParmenter [٢٦] في اليابان، وكذلك دراسة كالان Callan [٢٧] في أوربا، ودراسة هود Hood [٢٨] في أمريكا.

ومما يلاحظ على هذه الدراسات، أنها لم تتطرق إلى وعي وفهم المعلمين- خاصة معلمي الدراسات الاجتماعية- ، أو فهم ووعي الطلبة المعلمين لهذه الظاهرة، وفهم آثارها واستيعابها، وآليات التعامل معها، وإنما جسدت غالبية الدراسات أفكاراً وتصورات حول ظاهرة العولمة، حيث تناولت موضوعات تربوية مثل عولمة التعليم العالي، أو مظاهر العولمة في التعليم العالي، وأثر العولمة على التعليم العالي، ومدى

مواكبة التعليم العالي لظاهرة العولمة من وجه نظر المنظرين والمفكرين والمدرسين في مؤسسات التعليم العالي. لذلك ربما يكون هذا البحث من البحوث القليلة التي تتناول وعي المعلمين و الطلبة المعلمين (تخصص دراسات الاجتماعية) بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة. ومن الجدير بالإشارة، أن دراسة وعي الطلبة المعلمين (معلمي المستقبل) لا تقل أهمية عن دراسة وعي المعلمين أنفسهم. فالبحث الحالي بإطاره العام يختلف عن بقية الدراسات السابقة من حيث إنه يهتم بالتعرف على مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبة برنامج معلمي مجال الدراسات الاجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع البحث

اشتمل مجتمع البحث على:

• الطلبة المعلمين (تخصص معلم مجال دراسات اجتماعية) من مستوى السنة الرابعة والذين انهوا التدريب العملي أو الميداني في جامعة اليرموك(الأردن) للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ والبالغ عددهم ٤٦ فرداً (منهم ٣٥ طالبة و١١ طالباً).

• معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات إقليم شمال الأردن(اربد الأولى والثانية ومحافظة عجلون و لواء بني كنانة و لواء الكورة و لواء الأغوار الشمالية ولواء الرمثا ومحافظة جرش) حيث بلغ عددهم ٨٤٧ معلمًا ومعلمة للمرحلة الأساسية حسب آخر إحصائية لوزارة التربية والتعليم/ الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١.

عينة البحث

بلغ حجم العينة الكلي ٢٢٤ فرداً، موزعين حسب الآتي:

• **المعلمون**: تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغ حجمها ١٧٨ معلماً ومعلمة، تمثل ما نسبته٢١٪ من مجتمع الدراسة.

• **الطلبة المعلمون**: جميع الطلبة المعلمين ذكوراً وإناثاً الذين سينهون الأربع سنوات، ويبلغ عددهم (٤٦) طالباً معلماً، يمثلون ما نسبته ١٠٠٪ من مجتمع الدراسة. و يبين الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث(حسب متغيرات البحث).

الجدول رقم (١). توزيع عينة البحث (حسب متغيرات البحث.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المهنة أو الوظيفة	معلم	١٧٨	٧٩.٥
	طالب معلم	٤٦	٢٠.٥
الجنس	ذكر	٦٠	٢٦.٨
	أنثى	١٦٤	٧٣.٢
	المجموع	٢٢٤	١٠٠.٠

أداة البحث

قام الباحثان بتطوير أداة للبحث اشتملت على (٣٨) فقرة. وقد تم بناء الفقرات التي تمثل مضامينها آثاراً اجتماعية وثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة، حيث أعتمد الباحثان في تحديد هذه الآثار على عدد من المصادر أهمها:

- الأدب النظري المرتبط بالموضوع.
- الدراسات التجريبية السابقة ذات العلاقة.
- آراء بعض المختصين بالدراسات الاجتماعية.

- آراء بعض المختصين وأصول التربية.

وتم قياس هذا الأثر لكل فقرة بسلم ثنائي هو موافق وغير موافق.

صدق الأداة وثباتها

لأغراض التحقق من صدق الأداة، قام الباحثان بتوزيعها على تسعة من الأساتذة أصحاب الاختصاص في جامعة اليرموك لتحكيمها. كان ثلاثة منهم برتبة أستاذ وهم (د.محمد الخوالدة ود.إبراهيم القاعود، و د.توفيق مرعي)، واثنين برتبة أستاذ مشارك(د.صالح عليمات و د.عدنان البدري) وثلاثة برتبة أستاذ مساعد(د.عيد كنعان، د.على البركات، د.على جبران) وجميعهم يعملون في كلية التربية جامعة اليرموك في الأردن. قام المحكمون بإبداء الملاحظات والمقترحات حول الفقرات.

للتحقق من ثبات الأداة أستخدم الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل الارتباط بيرسون، للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة تم استخراج معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين قيمة معاملي الثبات والاتساق الداخلي لأداة البحث.

الجدول رقم (٢). معامل بيرسون ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لثبات الأداة.

المجال	الاتساق الداخلي	معامل بيرسون
الكلي	٠.٧٩	٠.٧٦

إجراءات البحث

قام الباحثان بإرسال الأداة إلى جميع أفراد العينة، وطلب من جميع أفراد العينة قراءة كل فقرة في الأداة والإجابة عليها بكل دقة وأمانة، وبعد جمع الاستبانات كان

عددها ٢٢٤ (٤٦ من الطلبة المعلمين و ١٧٨ من المعلمين)، وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدمت بعد ذلك الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) في معالجة البيانات إحصائيًا.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، ولكل فقرة من فقرات الأداة، وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت). وقد طلب من أفراد العينة تحديد درجة الموافقة لكل فقرة من الفقرات وفقاً للمقياس الثنائي حيث يعطى هذا المقياس الدرجات التالية:

- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (موافق) تعطى العلامة(١)
- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (غير موافق) تعطى العلامة(٠)

وقد تمت صياغة عدد من الفقرات بحيث تكون فقرات سالبة المضمون هي:

(٣،٤،٦،٧،٨،١٢،١٣،١٤،٢٢،٢٩،٣٠،٣١.)، أما مضمون بقية الفقرات فكانت إيجابية. وقد تمت المعالجة المناسبة للفقرات السالبة أثناء التحليل.

هذا وقد اعتمد الباحثان التدريج التالي بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية ضمن التدريجات الآنفة الذكر، وذلك على النحو التالي:

١- ضعيف تراوحت متوسطاتها من صفر وحتى ٤٩٪.

٢- متوسط تراوحت متوسطاتها من فوق٤٩٪ وحتى ٦٩٪ .

٣- قوي تراوحت متوسطاتها من فوق٦٩٪ وحتى ١٠٠٪.

النتائـــــج

سيتم عرض النتائج حسب أسئلة البحث:

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى وعى طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية ومعلمي هذه المادة بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة ككل كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	الانتقال الحر للأفكار والمعلومات.	٠.٩٠	٠.٣٠
٢	٢٨	انتشار النتاج المعرفي والمعلوماتية بشكل واسع.	٠.٨٠	٠.٣٢
٣	٣	انتقال المجتمع من مجتمع مفتوح إلى مجتمع مغلق.	٠.٨٧	٠.٣٤
٤	٥	زيادة الاهتمام بحقوق المرأة الاجتماعية: كالتعليم والعمل وتولي المراكز القيادية.	٠.٨٧	٠.٣٤
٥	١٧	وجود فرص التبادل الحر للتجارب ومناقشة القضايا الاجتماعية كقضايا المرأة.	٠.٨٧	٠.٣٤
٦	١٨	إتاحة الفرصة للمرأة في المشاركة الاجتماعية.	٠.٨٧	٠.٣٤
٧	١٦	بروز فكرة تأسيس المنتديات العالمية كتأسيس المنتدى الاجتماعي العالمي.	٠.٨٤	٠.٣٧

تابع الجدول رقم (٣).

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	٢	بروز دور مؤسسات المجتمع المدني العالمي التي تراقب نشاطات الدول في الميادين الاجتماعية.	٠.٨٠	٠.٤٠
٩	١١	بروز اللغة الإنجليزية بوصفها لغة تخاطب عالمية.	٠.٧٧	٠.٤٢
١٠	٢٧	تعميم السياسات المتعلقة بالطفل و المرأة والأسرة وكفالة حقوقهم.	٠.٧٧	٠.٤٢
١١	١	إقامة مجتمع كوني غير محكوم بحدود جغرافية.	٠.٧٥	٠.٤٣
١٢	٣١	تقليص معدلات نسبة الجريمة في الدول النامية وحدها.	٠.٧٤	٠.٤٤
١٣	٣٨	مواءمة البرنامج الإعلامي لمؤسسات الإعلام حسب متطلبات الثقافة العالمية.	٠.٧٢	٠.٤٥
١٤	١٥	بروز منظمات متخصصة في القضايا الاجتماعية تعمل باستقلالية تامة عن الدول.	٠.٧١	٠.٤٥
١٥	٢٤	انتشار الأزياء ومنتجات الدولة الرائدة.	٠.٧١	٠.٤٦
١٦	٢٩	عدم تأثير الثقافات العالمية على بعضها البعض.	٠.٧١	٠.٤٦
١٧	٣٤	تذويب الذاتية الثقافية للمجتمعات.	٠.٧٠	٠.٤٦
١٨	٤	تضاؤل دور الفضائيات والإنترنت في التنشئة الاجتماعية.	٠.٦٩	٠.٤٦
١٩	٢٣	بروز فكرة حفلات التعارف والحوار والعلاقات ومشاريع الزواج عبر وسائل الاتصال.	٠.٦٧	٠.٤٧
٢٠	٣٦	إعادة صياغة قيم وعادات وهوية ثقافية جديدة في ضوء النظرة العالمية للقيم.	٠.٦٧	٠.٤٧
٢١	١٤	تقليص الثقافة الاستهلاكية بين أفراد المجتمعات.	٠.٦٥	٠.٤٨
٢٢	١٩	بروز فكرة مجتمع الوفرة والرخاء.	٠.٦٥	٠.٤٨
٢٣	٣٠	صعوبة الاستفادة من التجارب الثقافية العالمية.	٠.٦٥	٠.٤٨

تابع الجدول رقم (٣).

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٤	٢٢	انحسار نوعية مميزة من الثقافة المادية.	٠,٦٣	٠,٤٨
٢٥	٧	توسع الإنفاق الحكومي على المؤسسات الاجتماعية.	٠,٦٢	٠,٤٦
٢٦	٢١	تذويب الخصوصيات اللغوية والثقافية للمجتمعات.	٠,٦١	٠,٤٩
٢٧	٣٧	سيطرة إعلام عالمي لتوحيد الثقافات.	٠,٦١	٠,٤٩
٢٨	١٠	شيوع الثقافة الاستهلاكية.	٠,٦٠	٠,٤٩
٢٩	٣٢	سيطرة الثقافة العالمية الواحدة.	٠,٦٠	٠,٤٩
٣٠	١٣	انحسار ما يسمى بأدب الجنس وثقافة العنف.	٠,٥٨	٠,٤٩
٣١	٣٣	التركيز على حرية الإنسان الفردية المطلقة.	٠,٥٧	٠,٥٠
٣٢	٢٠	بروز فكرة أن البشر شعب واحد.	٠,٥٦	٠,٥٠
٣٣	٢٥	استقلالية الأبناء عن أسرهم بمجرد وصولهم سن البلوغ.	٠,٥٤	٠,٥٠
٣٤	٨	وضوح وتعميق ظاهرة الطبقية الاجتماعية.	٠,٥٢	٠,٥٠
٣٥	٦	زيادة الدور الرقابي للأسرة تجاه الأفراد المنتمين لها.	٠,٥٠	٠,٥٠
٣٦	١٢	زيادة الدور الحكومي في القضايا الاجتماعية العامة.	٠,٤٩	٠,٥٠
٣٧	٣٥	الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية القائمة على التعاطف والتكافل.	٠,٤٦	٠,٥٠
٣٨	٢٦	الاستغناء عن دور الآباء والأمهات التربوي في مجتمعاتنا.	٠,٤٤	٠,٥٠

يبين الجدول رقم (٣) وعي المعلمين و الطلبة المعلمين بمضامين الفقرات التي تعكس الآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة.

- فقد اظهر المعلمون و الطلبة المعلمون وعيًا بدرجة عالية لـ (١٧) فقرة، تتراوح متوسطاتها ما بين٠,٧٠ في أدناها و ٠,٩٠في أعلاها، وتشكل ما نسبته (٠,٤٤٧)

من عدد الفقرات الكلي. وقد جاءت الفقرة رقم (٩) بالمرتبة الأولى، *ونصها (الانتقال الحر للأفكار والمعلومات)* وكان متوسطها (٠,٩٠) بينما جاءت في المرتبة (١٧) الفقرة رقم (٣٤)، ونصها *(تذويب الذاتية الثقافية للمجتمعات)*.

- في حين أظهر المعلمون والطلبة المعلمون وعياً بدرجة متوسطة لـ (١٨)فقرة، تتراوح متوسطاتها ما بين٠,٥٠ في أدناها و ٠,٦٩في أعلاها، وتشكل ما نسبته ٠,٤٧٣ من عدد الفقرات الكلي. وقد جاءت الفقرة رقم (٤) بالمرتبة (١٨)، ونصها *(تضاؤل دور الفضائيات والإنترنت في التنشئة الاجتماعية)* وكان متوسطها (٠,٦٩)، رغم أن الفقرة كانت سالبة المضمون إلا أن متوسط الاستجابة الفعلي للموافقة كان (٠,٣١) مما يدل على أن متوسط عدم الموافقة كان(٠,٦٩)، هذا يشير أن مستوى وعي أفراد العينة كان إيجابياً حول الفقرة، بمعنى أنهم يدركون أن دور الفضائيات والإنترنت متزايد في التنشئة الاجتماعية. وهكذا تم تفسير بقية الفقرات سالبة المضمون. بينما جاءت في المرتبة (٣٥) الفقرة رقم (٦)، ونصها *(زيادة الدور الرقابي للأسرة تجاه الأفراد المنتمين لها)* وكان متوسطها (٠,٥٠)

- بينما كان وعي المعلمين والطلبة المعلمين ضعيفاً لـ (٣) فقرات وتشكل ما نسبته (٠,٠٧٩) من عدد الفقرات الكلي، وهذه الفقرات ذوات الأرقام (١٢) ونصها *(زيادة الدور الحكومي في القضايا الاجتماعية العامة)*، وكان متوسطها(٠,٤٩)، والرقم (٣٥) ونصها *(الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية القائمة على التعاطف والتكافل)* وكان متوسطها(٠,٤٦)، والرقم (٢٦)، ونصها *(الاستغناء عن دور الآباء والأمهات التربوي في مجتمعاتنا)* وقد جاءت هذه الفقرة في الرتبة الأخيرة من الفقرات ككل، وكان متوسطها (٠,٤٤).

نتائج السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين و متوسطات آراء طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة تعزى لمتغير: المهنة أو الوظيفة والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والطلبة المعلمين لوعيهم للآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة، ولحساب الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما هو مبين في جدول (٤ و٥).

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين و الطلبة المعلمين لوعيهم للآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة، واختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات.

الوظيفة أو المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معلم	١٧٨	٢٥,٢٩	٥,٥٨	--	٠,٠٠٨
معلم طالب	٤٦	٢٧,٦٣	٤,١٠		

يلاحظ من الجدول رقم (٤). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة المعلمين لوعيهم بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٠٢,٦٦٥) وهي دالة إحصائياً على مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)، والفرق كان لصالح الطلبة المعلمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لوعي الطلبة المعلمين (٠,٥٣٣)، أي أن وعي الطلبة المعلمين بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة أعلى من وعي المعلمين.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المعلمين و الطلبة المعلمين لوعيهم للآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة واختبار (ت) لأثر الجنس؟

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	٦٠	٢٥.٤٥	٤.٧٢	٠.٥٣٣	٠.٥٩٤
أنثى	١٦٤	٢٥.٨٨	٥.٦٢		

بينما يلاحظ من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين و الطلبة المعلمين لوعيهم بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٥٣٣) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة (α = ٠.٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وعي المعلمين و الطلبة المعلمين بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة تعزى لأثر الجنس.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى وعى طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية ومعلمي هذه المادة بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة؟

كان الهدف من البحث هو التعرف على وعي معلمي وطلبة معلمي الدراسات اجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة، بعد جمع البيانات وتحليلها تبين وجود وعي من قبل أفراد العينة وبدرجة عالية لـ (١٧) فقرة من فقرات الأداة، ووعيهم بدرجة متوسطة لـ(١٨)فقرة، بينما كان وعيهم بدرجة ضعيفة لـ(٣). بشكل عام، فإنه من الواضح أن درجة وعي غالبية أفراد العينة بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة كان ضمن درجة متوسط. سجل أعلى المتوسطات (٠.٩٠) للفقرة

رقم(٩) *(الانتقال الحر للأفكار والمعلومات)* التي احتلت الرتبة الأولى، والمتوسط (٠,٨٨)، للفقرة رقم (٢٨) وهي *(انتشار النتاج المعرفي والمعلوماتي بشكل واسع)*، وقد احتلت هذه الفقرة الرتبة الثانية. تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الخوالدة[٢٣]، وتفسير هذه الدرجة من الوعي لهاتين الفقرتين على وجه الخصوص من قبل أفراد العينة، ربما يعزى إلى طفرة أدوات وسائط العولمة، حيث تشكل أدوات متميزة بسرعة نقل المعلومات من غير قيد أو شرط أو ما تعارف عليه بالانتقال المفتوح للمعلومات، وكذلك لسهولة الاستخدام المباشر من قبل أفراد العينة لأدوات نشر الأفكار والثقافات، والتي أهمها الانترنت، إذ أصبح كل من المعلمين والطلبة المعلمين على اتصال دائم مع العالم ومعرفة كافة الأخبار والأحوال للأمم والشعوب في مختلف أرجاء العالم من خلال شبكات الانترنت، التي أصبحت جزءاً من الحياة الجامعية بالنسبة للطلبة المعلمين، وكذلك الحياة المدرسية، إذ توفر غالبية المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم هذه الخدمة، مع جانب التأهيل للمعلمين لاستخدامهما من خلال الدورات والشهادات الدولية والتي منها (ICDL) لقيادة الحاسوب، بالإضافة إلى سهولة متابعة أفراد العينة للفضائيات، التي لا تكاد تخلو منها غالبية البيوت الأردنية في الوقت الحاضر.

أما الفقرة رقم (٣) ونصها *(انتقال المجتمع من مجتمع مفتوح إلى مجتمع مغلق)* فقد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (٠,٨٧). تجدر الإشارة رغم أن الفقرة كانت سالبة المضمون إلا أن متوسط الاستجابة الفعلي للموافقة كان (٠,١٣) مما يدل على أن متوسط عدم الموافقة كان(٠,٨٧)، هذا يشير أن هذه الفقرة عكست درجةً عاليةً من الوعي بأثر العولمة في جعل المجتمعات مفتوحة. ويمكن تفسير هذه الدرجة العالية من الوعي نتيجة إلى وفرة المصادر المعلوماتية، وسهولة وسرعة الاتصال، وتوصيل المعلومات من غير وجود ضوابط أو رقابة على هذه المصادر التي تعتبر من العوامل الأكثر تأثيراً في البناء الثقافي

والكيان الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، حيث جعل إمكانية المحافظة والاحتفاظ بالخصوصية في تلك المجتمعات محدودة، إن لم يكن مستحيلاً فيصبح المجتمع منفتحاً على الثقافات الأخرى.

وأما الفقرة رقم(٥) ذات الرتبة (٤) ونصها *(زيادة الاهتمام بحقوق المرأة الاجتماعية والتعليم والعمل وتولي المراكز القيادية)*، والفقرة رقم(١٧) ذات الرتبة (٥) ونصها *(وجود فرص التبادل الحر للتجارب ومناقشة القضايا الاجتماعية كقضايا المرأة) الفقرة* رقم (١٨) ذات الرتبة (٦) ونصها *(إتاحة الفرصة للمرأة في المشاركة الاجتماعية والجماعية)* وكان متوسط جميع الفقرات الثلاث (٠.٨٧). فقد حازت الفقرات على تقديرات عالية من قبل أفراد العينة، بمعني أن أفراد العينة يعونها وبدرجة عالية. كآثار اجتماعية وثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة. وتفسير ذلك ربما يعود إلى ما تلعبه و تروج له وسائط العولمة المختلفة عن دور المرأة على كافة الأصعدة، فقد أصبحت قضايا المرأة وأدوارها من قضايا العالم الحديثة. التي استحوذت على اهتمام الدول والحكومات بدرجة كبيرة، والدليل على ذلك ظهور العديد من الجمعيات والهيئات الخاصة بحقوق المرأة، وكذلك انعقاد المؤتمرات العالمية التي ترتبط بقضايا المرأة كثيراً، وفي جميع دول العالم، بالإضافة إلى انعكاسات هذه القضايا على الحياة اليومية العامة والخاصة، فعلى سبيل المثال، أصبحت قضايا المرأة في بيئتنا الأردنية في الأعوام الأخيرة مجال الاهتمام الحكومي والإعلامي، ربما يؤكد ذلك وجود أعداد كثيرة من النساء في العمل الخاص و العام وعلى مستويات رفيعة، بالإضافة إلى الاستحواذ الاستثنائي لقضايا المرأة في مناقشات الرأي العام ووسائل الأعلام الأردنية، على سبيل المثال قضايا (الخلع) وغيرها. إن تفاعل مثل هذه القضايا وغيرها جعل أفراد العينة يدركون أن هذا الاهتمام يعزى بشكل أساسي إلى أبعاد ظاهرة العولمة، وما تلقيه من ظلال على حياة المجتمعات العالمية

والتي كان من الصعب عليها أن تألف مثل هذا التغيرات، والتي كانت تعتبرها غريبةً عن تراثها وإرثها ومعتقداتها وعاداتها، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة توزيع أفراد العينة إذ أن غالبية أفرادها هم من الإناث، لذلك ربما أثر ذلك على توزيع الاستجابات.

و أما الفقرات التي وقعت متوسطاتها ضمن درجة متوسط تعكس نتيجة مفادها أن وعي المعلمين و الطلبة المعلمين لغالبية الآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة كان متوسطاً. وإذا أخذنا برأي السنجلاوي[١٩] في افتراضه لمستوى القبول تربوياً، فإن درجة المتوسط هنا تشير إلى ضعفٍ في معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمفاهيم العولمة وبدرجة كبيرة، حيث كانت دون المستوى المقبول تربوياً حيث قدره السنجلاوي[١٩] - بناءً على آراء التربويين- بـ (٨٥٪). في حين أشارت متوسطات الفقرات الثلاث الأخيرة من الاستبانة بشكل صريح إلى ضعف وعي المعلمين والطلبة المعلمين ببعض الآثار الاجتماعية والثقافية التي تعزى لأبعاد ظاهرة العولمة، وهذه الفقرات هي: الفقرة رقم (١٢) ونصها *(زيادة الدور الحكومي في القضايا الاجتماعية العامة)*، ورتبها (٣٦) بمتوسط بلغ(٠,٤٩)، والفقرة رقم (٣٥) ونصها *(الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية القائمة على التعاطف والتكافل)* ورتبتها(٣٧)بمتوسط(٠,٤٦)، وأخيراً الفقرة رقم (٢٦) ونصها *(الاستغناء عن دور الآباء والأمهات التربوية في مجتمعاتنا)* ورتبتها(٣٨) بمتوسط (٠,٤٤). وتفسير ذلك ربما يرجع إلى عدم اهتمام المعلمين بالقراءة والمطالعة ومتابعة الأحداث والقضايا العالمية لتنمية ثقافاتهم، من أجل الوعي بما يدور حولهم من تغيرات بشكل دقيق. وربما يعزى ذلك أيضاً وكما أشار السنجلاوي[١٩] إلى اعتماد المعلمين وبشكل أساسي على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة. مما قد يؤثر على ثقافة المعلم وإطلاعه، على اعتبار أن معرفة معلم الدراسات الاجتماعية متعددة الموضوعات،

مستمرة ومتجددة، فعندما تقتصر معارف المعلمين على ما يسمعون أو يشاهدون حول الظواهر والمفاهيم الجديدة التي تطرأ في حياة المجتمعات، فإن وعيهم بها و إدراكهم لآليات التعامل معها محدودة أو عقيمة في بعض الأحيان. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بتقديم المعارف والأنشطة التعلمية المناسبة التي تسهم بشكل كبير في إطلاع الطلبة المعلمين وتزويدهم بكل ما يطرأ من جديد على حياة الناس اليومية بجميع جوانبها، وما تؤثر وتتأثر بها هذه الحياة من تغيرات، قد يؤدي عدم معرفتها إلى فجوات وأخطار ثقافية واجتماعية يكون لها الآثار السلبية على حياتهم الاجتماعية والمهنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين و متوسطات آراء طلبة برنامج معلمي مجال الدراسات اجتماعية بالآثار الاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة تعزى لمتغير: المهنة أو الوظيفة والجنس؟

أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات إستجابات المعلمين والطلبة المعلمين حول وعيهم بالآثار الاجتماعية والثقافية تعزى لأثر متغير الجنس، يعنى ذلك أن اختلاف الجنس لا يؤثر على درجة الوعي بالآثار الثقافية والاجتماعية لأبعاد ظاهرة العولمة، وأنهم ينظرون إلى هذه الآثار بدرجة متجانسة من الوعي، أي أن ثقافة الجنسين ووعيهم بهذه الأبعاد واحدة، وتنطلق من أطر مرجعية متجانسة ومتقاربة أيضاً. وهذه النتيجة تختلف عن ما توصل إليه كل من الخوالده وزميله [١٨]، حيث بينت نتائج دراستهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وكذلك تختلف النتيجة الحالية عن نتيجة دراسة السنجلاوي [١٩] التي أظهرت فروق

ذات دلالة إحصائية لصاح الذكور. إلا أنه يمكن أن يعزى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية إلى طبيعة توزيع عينة البحث إذ أن غالبيتها من الإناث. وهذه النتيجة ربما تعكس أيضا اهتمام الإناث والذكور بقضايا العولمة وكما أشار الخوالدة وزميله [١٨]إلى أن قضايا المرأة وحقوقها من أهم الموضوعات التي تتناولها العولمة بوسائطها المختلفة، بالإضافة إلى وجود فرص متساوية لكلا الجنسين بالإطلاع على القضايا والنشاطات ومتابعة الأحداث المحلية الدولية من شتى المصادر المتاحة.

وقد حاول البحث إيجاد أثر المهنة أو الوظيفة على درجة الوعي بهذه الآثار، حيث وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة المعلمين حول وعيهم بالآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة لصالح الطلبة المعلمين، أي أن درجة وعي الطلبة المعلمين للآثار الاجتماعية والثقافية لأبعاد ظاهرة العولمة كانت أكبر من وعي المعلمين في الميدان لهذه الآثار. يمكن إرجاع ذلك للأسباب التالية: أن طبيعة الحياة الجامعية بما فيها من مجالات الاتصال والتواصل والتعرف على كل ما هو جديد بشكل مقصود أو غير مقصود. وكما أن وصف بعض مساقات علم الاجتماع التي يدرسها طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية قد بين أن هذه الظاهرة وغيرها من المفاهيم والظواهر الحديثة تُدرس بشكل مباشر وصريح، كواحدة من موضوعات هذه المساقات. والسبب الآخر ربما يكون عدم اهتمام المعلمين بالمطالعة، والبحث، للتعرف على مثل هذه الظواهر والمفاهيم الجديدة التي تطرحها وبشكل مستمر وسائل الإعلام والكتب والمجلات المتخصصة وغير المتخصصة، كموضوعات ومفاهيم جديدة لها العديد من الآثار على المجتمعات وفي كافة مجالات الحياة. والسبب الثالث، أنه ربما تعزى هذه النتيجة لعدم اهتمام المؤسسات المعنية بتزويد المعلمين أو تدريبهم المستمر، واطلاعهم على ما هو جديد، من خلال الورش التدريبية، والنشرات، والكتب التي تطرح وتناقش

مثل هذه المفاهيم والظواهر، بالإضافة إلى ذلك ربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم تناول الكتب المدرسية لمثل هذه المفاهيم بشكل صريح، أو ذكر بعض الموضوعات التي تساعد المعلم على تناولها، أو من خلال ربط الدرس بها، كأحداث جارية، حيث أسلفنا أن الكتب ربما تشكل مصدر التعلم ومصدر المعرفة الوحيد الذي يرجع إليه غالبية المعلمين.

وفي ضوء ذلك، ربما يعتبر البحث في وعي المعلمين و الطلبة المعلمين لآثار ظاهرة العولمة من الدراسات القليلة التي تتناول هذا المفهوم العصري، ضمن سياق الدراسات الاجتماعية، في البيئة الأردنية، كما أنها قد تعتبر من الدراسات المفيدة والمهمة، حيث تظهر حيوية ومكانة الدراسات الاجتماعية، كواحد من الموضوعات التي تسهم بشكل كبير في تشكيل وبناء الكيان الثقافي والاجتماعي للمتعلمين، كمواطنين صالحين، يطلعون على القضايا العالمية بكل موضوعية ومنطقية و بكل وعي و إدراك، مما يسهم في تحقيق النجاح في التعامل معها وقبولها في الحياة بشكل إيجابي، ويكون ذلك كله من خلال وعي وإدراك المعلمين الذين يعدّون الخبرات التعلمية، ويزودون المعارف التي تحقق هذا الهدف.

التوصيات

في ضوء النتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- تشجيع كل من المعلمين و الطلبة المعلمين على إجراء البحوث، الخاصة بالمفاهيم والظواهر الحديثة، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على كافة مناحي حياة الأفراد في جميع المجتمعات، مثل ظاهرة العولمة للتعرف على جوانبها وتشكيل فهم أشمل و أوسع لها ولغيرها من الظواهر.
- ضرورة التأكيد على عدم اقتصار معارف معلمي الدراسات الاجتماعية على ما هو موجود في الكتب المدرسية، إذ أن الكتب المدرسية لا تشكل إلا الحد الأدنى

من المعرفة، ويأتي هذا من خلال المتابعة الميدانية للمعلمين من قبل الأجهزة الإرشادية والإشرافية في مديريات التربية المختلفة.

- ضرورة تنظيم ورش تدريب عملية للمعلمين، يتم فيها تدريبهم على آليات التعامل مع المفاهيم، والمصطلحات، والظواهر الحديثة والتي تطرأ على الحياة العامة للناس(مثل ظاهرة العولمة) من خلال ربط آثارها بالموضوعات الاجتماعية التي تدرس للطلاب باعتبارها من الأحداث الجارية التي تؤثر على حياة الناس وثقافتهم.

- ضرورة مراعاة برامج إعداد المعلمين لمثل هذه المفاهيم والظواهر من خلال تضمين مساقات الدراسات الاجتماعية لها، لإعداد الطلبة المعلمين لتشكيل فلسفاتهم الخاصة بآليات التعامل مع هذه الظاهرة وغيرها من الظواهر بطرق موضوعية ومنطقية. من خلال حلقات النقاش بين الطلاب وأساتذتهم على كافة مستوياتهم وتخصصاتهم.

المراجـــــع

[١] حجاج، قاسم. مصطلح العولمة المفهوم والأهمية المعرفية http://www.aljahidhiya.asso.dz/Revues/tebyin_20/Mostalaho_elawlama.htm . (٢٠٠٠م)

[٢] ياسين، السيد.في مفهوم العولمة.المستقبل العربي. العدد: ٢٨٨(١٩٩٨)ص:٦- ١٤.

[٣] المصراتي، عبدالله احمد. العولمة: المفهوم، والعلاقة بالمفاهيم الاجتماعية، في ظل التطور التاريخي http://www.minshawi.com/other/globalization.htm (٢٠٠٤).

[٤] بركات، حليم. المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان(٢٠٠٠).

[٥] فرحان، إسحاق احمد. الإسلام *والعالم*. دار الفرقان، عمان- الأردن(٢٠٠٣)

[٦] أولاخ، بريت و شيشتر، مايكل. *إعادة التفكير في العولمة (العولمات)* . مايكلمان- لندن- بريطانيا (٢٠٠٠).

[٧] عويدات، عبدالله. *العولمة و آثارها*. محاضرات كلية الحرب والقيادة الملكية، محاضرات غير منشورة، عمان (٢٠٠١).

[٨] الغبيسي، محمد إسماعيل. *تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي*. مكتبة الفلاح، بيروت.(٢٠٠١).

[٩] Evans, J.M. & Brueckner, M. M. *Elementary social studies: Teaching for today and tomorrow,* .Boston, Allyn and Bacon (1991)

[١٠] Ellis, A.K. *Teaching and learning elementary social studies*. Fifth edition, Boston, Allyn and Bacon. (1995)

[١١] محاسنة، عادل محمد. العولمة في التعليم العالي والبحث العلمي. مجلة التربية، العدد، ١٢٤(٢٠٠٣)، ص(٢٧٤- ٢٧٩).

[١٢] فضل الله، عبدالرءوف. *القيم: هل مازالت تحافظ على مكانتها؟* http://www.balagh.com/thaqafa/we0xfnkg.htm . (٢٠٠٤).

[١٣] بلقزيز، عبد الإله. العولمة والهوية الثقافية، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة. *مجلة دراسات المستقبل العربي*، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٢٩(١٩٩٨)، ص٩١.

[١٤] أبو حلاوة، كريم. الآثار الثقافية للعولمة حظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة، *عالم الفكر*، العدد ٣، المجلد٢٩(٢٠٠١)، ص ١٧١- ٢٠٠.

[١٥] الجابري، محمد عابد. *العولمة والهوية الثقافية*. مركز دراسات الوحدة العربي، الطبعة الثانية، بيروت، (١٩٩٨).

[١٦] النقيب، خلدون. *واقع ومستقبل الأوضاع الاجتماعية في دول الخليج العربي مع إشارة إلى العولمة*. منشورات جامعة اليرموك، (٢٠٠٠).

[١٧] زحلان، انطون. *تقانة المعلوماتية والتوظيف والعولمة*. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، (١٩٩٨).

[١٨] الخوالدة، محمد محمود و العواقلة، عبد الله. استيعاب أعضاء نقابة المهندسين لمفاهيم موضوعات العولمة " دراسة ميدانية لمجتمع المهندسين في محافظة اربد". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، العدد (٤١) (٢٠٠٣)، ص١٤٩- ١٦٢.

[١٩] السنجلاوي، محمد. *مستوى وعي معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لمفاهيم العولمة وتقديرهم لدرجة أهميتها*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، (٢٠٠٣).

[٢٠] Barbara,G. US "social studies in the 21st century: Internationalizing the curriculum for global citizen" .*The social studies*, Vol. 91(6) (2000) Pp 257-265.

[٢١] Wilson, D and Werner, W. Viewpoints in global education. *The social studies*. Vol.71(1) (1980) Pp 250-253

[٢٢] Tucker J. and Evans, A. The challenge of a global age. Middle East Journal, Vol.49 (3) (1995)Pp181-195.

[٢٣] الخوالدة، تيسير *مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة، وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي*.أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.(٢٠٠٣)

[٢٤] غبان، محروس ، *عولمة الاقتصاد والتعليم في المملكة العربية السعودية: الآثار والمضامين والمتطلبات*. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.(٢٠٠٠)

[٢٥] Kishun, R. Internationalization in south Africa. In: Scott, P. The Globalization of higher education, Buchingham, Open university press. (2000) (Pp 58-69)

[٢٦] Parmenter, L. *Internationalization in Japanese education: Current issues and future prospects*. In: Stromquist, N. and Monkman. K. Globalization and education integration and contestation A cross Cultures, Roman and Littlefield, New York,(2000).

[٢٧] Callan, *H Internationalization in Europe*. In: Scott, P. The Globalization of higher education, Buchingham, Open university press. (2000) Pp 44-57

[٢٨] Hood, C. Global learning: the Context and challenges. *Guidance and Counseling*, Vol. 13 (1) (1997) Pp3-8

Social Studies Teachers' and Student Teachers' Awareness of the Social and Cultural Effects of the Globalization' Dimensions

***Samih M. Al-karasneh, ** Sulaiman M. Qazaqizeh**

**Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, ** Lecturer, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education
Yarmouk University, Irbid-Jordan.*

Abstract. The aim of this study was to explore the awareness of social studies teachers' and student teachers' of the social and cultural effects of the globalization' dimensions. A questionnaire was used to collect data. The sample of the study included 46 student teachers and 178 social studies teachers. The data were analyzed with SPSS-X (Statistical Package for the Social Sciences) computer programme. The means, percentages and standard deviations were used to analyze the various items of the questionnaire. Additionally, to reveal the effects of the study's variables (gender and position), t-test was used. The analysis revealed that the majority of the participants' responses were in the middle rank. In addition, variations among the participants were not found according to their gender. However, the results revealed that student teaches' showed a higher awareness than teachers'. The study recommends increasing participants' awareness of the globalization' dimensions and its concepts to be able to deal with these issues methodically and intellectually. This will be expectantly achieved by providing teachers and student teachers with appropriate knowledge and experiences in their preparation and rehabilitation programmes.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٧-٢٤٦ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

عبدالرحمن بن عبدالله محمد المالكي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد، كلية المعلمين في مكة المكرمة،

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها فقد قام الباحث بدراسة ميدانية وصفية شملت ٩١ معلماً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، مستخدماً في ذلك استبانة قام بإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع أساليب التقويم النوعي قد احتلت قيماً عالية في المتوسط الحسابي، وأن: ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل، واستفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة، وملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف، واستفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد، ومناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم، والتلاوة الفردية للقرآن الكريم: هي أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية. وأن: عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين: هي أقل أساليب التقويم النوعي أهمية. كما كشفت الدراسة أن جميع فئات عينة الدراسة تتفق في وجهات نظرها حول أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية

الإسلامية وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أي متغير من متغيرات الدراسة. وقد ختم الباحث دراسته بعدد من التوصيات والمقترحات.

المقدمة

يشهد عالمنا الحاضر العديد من التطورات في كافة المجالات. ونتيجة لما يشهده عالمنا المعاصر من تحولات سريعة ومتغيرات معقدة وعديدة؛ فإن المراجعة الدقيقة والمستمرة لنظمنا التربوية؛ خاصة في عالمنا الثالث تعد ضرورة ملحة، وحاجة قائمة. ولأن مجتمعنا الإسلامي يدين بدين الإسلام، ويعتمد في مبادئه وتصوراته على العقيدة الإسلامية الراسخة؛ فإن التربية الإسلامية التي تدرس في جميع مراحل التعليم العام ليست مادة دراسية شأنها شأن المواد الدراسية فحسب، والاهتمام بها والسعي إلى تطويرها والنهوض بها لتصل بالمتعلم المسلم إلى أرقى المستويات لا يتم من خلال تقويم عابر، أو دراسة سطحية عاجلة تعتبرها جزءاً من عدد كبير من مواد الدراسة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة فقط، أو الاعتماد على نتائج الأرقام التي يتحصل عليها المتعلم في نهاية العام دون التقويم النوعي الفاحص العميق للمستوى الفعلي للمتعلم في التربية الإسلامية. إن مما ينبغي التأكيد عليه في هذا السياق أنه يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الدرجات الكبيرة التي يتحصل عليه المتعلم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وفي مراحل التعليم الأخرى وبين المستوى النوعي أو المستوى الحقيقي أو الفعلي للطالب في التربية الإسلامية. إنه على الرغم من أهمية الاختبارات بجميع أنواعها كأداة مهمة من أدوات التقويم في التربية الإسلامية؛ إلا أنه بكل تأكيد لا يمكن لأي أحد أن يقول عنها أنها أداة كافية لتقويم المتعلم في التربية الإسلامية تحديداً. وعلى الرغم من أننا أيضاً لا يمكن أن نتنبأ عن نوع الاختبارات التي تستخدمها مدارسنا، ومعرفة دقتها

ومدى صدقها، وموضوعيتها، وثباتها، إلا أننا لا نستطيع أن نحكم على أن تقويم المتعلم في التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تحديداً يسير إلى أفضل مستوى له.

ونتيجة لكل ذلك؛ فإن البحث التربوي ـ حسب وجهة نظر الباحث ـ لا بد أن يتجه بكل اهتمام إلى دراسة مخرجات التعليم إجمالاً؛ لأن فحص نوع المخرجات التي يصل إليه التعليم في نظمنا التربوية يعتقد الباحث أنها مسؤولية ملحة على البحث التربوي المعاصر. إن التقويم في أوسع معانية وأبرز مقاصده وأهدافه عندما يتجه إلى تقويم النظام التعليمي في أي مجتمع فإنه يضحي عملاً ليس سهلاً، وأمراً ليس يسيراً، ذلك أن التقويم الفعلي الذي ينبغي أن يهتم به التعليم لا يقتصر فقط على معرفة مدى ما تحقق من أهداف وحسب، ولا يهدف فقط إلى تعرف السمات الشكلية للتعليم، وحصر نتائجه عند حدود الكم والعدد فقط، وإنما لابد إلى كل ذلك أن يتعدى إلى قياس القيمة أو المنفعة أو الجدوى من الشيء؛ لا بد أن يقف عن كثب على التفاعلات الداخلية للنظام، لا بد أن يسهم بشكل فاعل وكبير في معرفة العلاقات بين كافة المتغيرات التي يحتوي عليها النظام التعليمي.

إن التربية الإسلامية هي جزء فقط مما يشتمل عليه النظام التعليمي في المجتمع الإسلامي؛ ولكنها تمثل جزءاً مهماً، وحقلاً رئيساً، وميداناً أساسياً من ميادين التعليم للمتعلم المسلم. إن لفظ التربية الإسلامية في المدرسة قد يطلق على تلك المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم في كل صف من صفوف المراحل التعليمية، ولكن التربية الإسلامية التي يهدف إليها التعليم في المجتمع المسلم ـ أصلاً ـ لا تقف فقط عند حدود تلك المواد البسيطة التي يدرسها المتعلم؛ التي قد لا يتجاوز عدد صفحاتها عن عدد قليل جداً من الصفحات ناهيك عن المستوى النوعي لها. لقد أكد ديننا الإسلامي الحنيف على المعنى الصحيح للتربية الإسلامية، عندما قال الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ

وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (سورة الذاريات، الآية ٥٦). وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ فِى ٱلدَّرْكِ ٱلْأَسْفَلِ مِنَ ٱلنَّارِ وَلَن تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا ﴿١٤٥﴾ إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُوا۟ وَأَصْلَحُوا۟ وَٱعْتَصَمُوا۟ بِٱللَّهِ وَأَخْلَصُوا۟ دِينَهُمْ لِلَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ مَعَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۖ وَسَوْفَ يُؤْتِ ٱللَّهُ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿١٤٦﴾ ﴾ (سورة النساء ، الآيتان ١٤٥ -١٤٦) وقال تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُۥ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُۥٓ أَجْرُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿١١٢﴾ ﴾ (سورة البقرة، الآية ١١٢) [١]. إلى غير ذلك من الآيات القرآنية الكثيرة التي جاءت في هذا السياق. وأكد ديننا الإسلامي الحنيف على معنى التربية الإسلامية ـ أيضاً ـ عندما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ضمن ما روي عنه : حيث روي عن جابر رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده)) [٢ ، ج١/ ص ٦٥] .

وقال صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة: ((لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن)) [٢ ، ج١/ ص ٦٧] . فمن خلال هذه النصوص، وغيرها من النصوص الكثيرة التي جاءت حول هذا المعنى نجد أن التربية الإسلامية في مفهومها العميق لا تقف فقط عند حدود ما يدرسه المتعلم من مواد دراسية. إن كل ذلك يشير إلى أن الغاية الرئيسة للتربية الإسلامية هي ((تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والاجتماعية)) [٣، ص ١٠٨].

مما سبق يتبين لنا عن كثب أن التربية الإسلامية – وإن اتخذت شكل عدد من المواد الدراسية في المدرسة التي ينتمي إليها المتعلم؛ إلا أن ذلك – لا يعني أن نواتجها تنحصر فقط عند حدود هذه المواد التي يتناولها المتعلم في المدرسة، وأن مخرجاتها الفعلية لا تنحصر فقط عند حدود التقدير الذي تضعه له المدرسة في تلك المواد، ولا تتحدد في

ضوء ما تحصل عليه من درجات فحسب؛ وإنما إضافة إلى كل ذلك تتجاوز مهمتها تلك الحدود التي تصف المتعلم عند حدود الكم فقط، وتنطلق إلى تقويمه تقويماً كيفياً عميقاً؛ هذا التقويم في الأصل هو الذي يبين مدى ما حققته التربية الإسلامية على هذا المتعلم بالفعل. وانطلاقاً من خبرة الباحث الميدانية في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية قرابة ثمانية أعوام، ومشرفاً على طلاب التربية الميدانية لمدة لا تقل عن ثمانية أعوام أيضاً، وفي ضوء خلفيته العلمية ومتابعته لهذا الحقل وإطلاعه على ما استجد من دراسات، وجد أن مما يعانيه تدريس التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم، وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص قصور التقويم؛ ليقف عند حدود التقويم الكمي quantitative Evaluation فقط؛ في حين أن المتأمل لمفهوم التربية الإسلامية وأهدافها، لا يجد أنها تنحصر عند هذا الجانب الضيق فقط؛ الأمر الذي يؤكد عن كثب أن التقويم النوعي qualitative Evaluation يمثل أحد الموضوعات المهمة في تدريس التربية الإسلامية، وهو ما سيحاول الباحث بإذن الله تعالى من إلقاء الضوء عليه من خلال هذه الدراسة.

مشـــــــكلة الدراســـــة

على الرغم من التطور الكبير الذي حظي به حقل التقويم التربوي عموماً، وتقويم التدريس على وجه الخصوص، وعلى الرغم مما توفره أدوات التقويم والقياس من معلومات، ومؤشرات مهمة لقياس فاعلية ونجاح العمل التربوي في المدرسة؛ إلا أن تقنيات التقويم التربوي مهما بلغت من ازدهار، ومهما وصلت إليه من نمو وتقدم تظل عاجزة عن البوح بجميع التفاصيل الدقيقة أو (الخبايا العميقة) للكائن البشري. إن واحداً من أهم الموضوعات التي لا يمكن تجاوزها في ميدان التربية بيسر، ولا يمكن تخطيها بسهولة هو أن التقويم في ميدان التربية يختلف عن التقويم في المجالات الأخرى كالعلوم

الطبيعية على سبيل المثال. فمشكلة الدراسة الحالية هي مشكلة عميقة تمتد إلى جذور التقويم التربوي أصلاً. وقد ذهب غير واحد من المربين إلى نقد التكميم، وحصر العمل التربوي سواءً كان بحثاً أم تقويماً عند حدود الظواهر العددية والكمية فقط؛ ففي مجال الاعتماد على البيانات الكمية في الحصول على المعلومات والاقتصار عليها فقط في مجال البحث التربوي في مجال العلوم الإنسانية يقول الرشيد والعاني [٤]: ((إن وضع النتائج كمياً واستخدام الإحصاء يعين في التوصل إلى نتائج أكثر دقة ولكن المبالغة في ذلك بشكل أكبر مما يتحمله البحث تجعل من البحث التربوي عملية ميكانيكية هم الباحث فيه جمع الأرقام والتعامل معها وهذا قد يكون على حساب العمق والإثراء النظري لنتائج البحث. إن الأرقام وحدها هي وسيلة فقط وأن وجودها واستخدام الإحصاء المعقد لتفسيرها لا يضمن مطلقاً التوصل إلى تحليلات واستنتاجات دقيقة. أما الإطار المرجعي للباحث ونظرته النوعية qualitative للأمور وسعة إطلاعه وإلمامه بالمجالات التي تحتويها التربية من فلسفة وأصول هي التي تمكن الباحث من تفسير نتائج بحثه وتوظيفها)). ويقول الرشيد والعاني [٤] أيضاً: ((نحن الآن بحاجة إلى بحوث يكرس الباحث خلالها الوقت الكافي للملاحظة الدقيقة والتفاعل العميق والمواجهة الفعلية مع من يجري عليهم البحث، ويلاحظهم عن كثب، ويقابلهم، ويتابع تقدمهم، ويعيش بيئتهم وظروفهم، يدرس أحوالهم ويوطد صداقتهم به. إنه هنا أشبه بالباحث انثروبولوجي منه بالباحث التربوي التقليدي الذي يسعى لمسح الواقع. إن البحث التربوي يجب أن يتعدى عملية المسح إلى سبر الأغوار والتعمق للوصول على نتائج دقيقة)). وإذا كان الكلام السابق يصدق في مجال البحث التربوي باعتباره المجال الأوسع في جمع المعلومات؛ فإنه يصدق أيضاً في مجال التقويم التربوي من باب أولى.

ويشير أحد الباحثين إلى أن الدراسة العميقة والتناول الحقيقي في دراسة المشكلات لا يتم إلا من خلال الأدوات التي تتعمق في الإنسان، حيث يقول وهبه [٥، ص ٣٩]: ((الاختبار غير الاستفتاء، والاستبانة غير دراسة الحالة، واستطلاع الرأي غير الفحص العيادي، والمقابلة غير الملاحظة. ..ولا تصلح إحداها، إلا نادراً، للحلول مكان الأخرى، ولا تنتج الواحدة منها البيانات عينها التي تنتجها الأخرى، كما لا تستطيع الأداة الواحدة أن تنتج بيانات قابلة للاستخدام إلا في الوضعية التي تتناسب مع إمكانات تقانتها)). كما يشير باحثان آخران من خلال دراستهما إلى أن الدراسة النوعية والوصول إلى نتائج كيفية عميقة لا يحدث من خلال أدوات تنحصر نتائجها عند حدود الكم فقط، فالبيانات العميقة تحتاج إلى ((أدوات متنوعة مثل: الملاحظة، والمقابلة، والوثائق، والكتب وأشرطة الفيديو، والبيانات المرمزة أو المنظمة لأغراض أخرى كبيانات التعداد السكاني)) [٦، ص ١٩].

إن أزمة الاعتماد على النتائج الكمية في التقويم بصفة خاصة، والعلوم التربوية بصفة عامة فقط وإتباع المنهج العلمي في العلوم الإنسانية أفرزت مشكلة لدى علماء العلوم الإنسانية منذ أوائل القرن العشرين؛ حيث ((رأى البعض أن الظاهرة الإنسانية ليست كالظاهرة الطبيعية، وأنها من نوعية مختلفة ومخالفة، فالظاهرة النفسية مختلفة عن الظاهرة الفيزيقية، والظاهرة الاجتماعية ليست شيئاً ملموساً يقاس كماً. فإذا كانت الظاهرة الطبيعية كماً، فإن الظاهرة الإنسانية كيفاً، وإذا أمكن التنبؤ بالظاهرة الطبيعية – إذا علمنا قانونها وسيطرنا عليها – فالظاهرة الإنسانية تستعصي على القانون وتتميز بحرية باطنة فيها لا يمكن التنبؤ بمجراها أو وقت طلوعها أو بأشكالها المستقبلية)) [٧، ص ٥]. كما أن التعامل مع المادة أو الجماد ليس كالتعامل مع الإنسان؛ فالتعامل مع المتعلم

كإنسان يقتضي التعامل معه ((بكل تعقيداته الفكرية والوجدانية والسلوكية وأن هناك فرق بين هذا الكائن المعقد وبين المادة أو الشيء في الظواهر الطبيعية)) [٨، ص ٦].

وفي خضم هذه التأكيدات التي تشير في مجملها إلى أن التقويم الناضج للمتعلم لا بد أن يهتم اهتماماً بالغاً، ويسعى سعياً جاداً إلى جمع البيانات النوعية عنه التي لا تكتفي عند حدود القياس أو التقدير؛ فإن التقويم النوعي يمثل بعداً مهماً في تدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص. إن التربية الإسلامية في معناها العميق، ومقاصدها العليا قبل أن تكون آيات قرآنية مجودة، وأحاديث نبوية محفوظة، وقصص وآداب، وسير وعبر، وتاريخ وثقافة هي سلوك وفضائل، وهي مثل وأخلاق. إن التربية الإسلامية لا تقاس بعدد موادها، ولا بكثرة حصصها، ولا بحماس القائمين عليها بقدر ما تتركه هذه التربية من انطباع وتأثير على وجدان وسلوك المتعلم. ولأن المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة في التعليم العام فإن تقويم المتعلم في التربية الإسلامية في هذه المرحلة يمثل أهمية خاصة سيما السنة الأخيرة منها؛ حيث يسعى المتعلمون إلى محاولة جني أكبر قدر من الدرجات للحصول على مجموع كبير يمكنهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي يرغبونها. وعلى الرغم مما يشكله هذا الموضوع لدى المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين من أهمية؛ إلا أننا نظل أمام سؤال مهم وهو: ما هو القدر الذي جناه طلابنا من التربية الإسلامية بالفعل؟ هل الدرجات العالية التي يجنيها المتعلمون في التربية الإسلامية تتحدث بالفعل عن مستواهم الحقيقي فيها؟ هل المتعلم الذي يحصل على درجة ١٠٠٪ في القرآن الكريم مثلاً هو بالفعل يمتلك ١٠٠٪ من التحصيل الحقيقي للقرآن الكريم؟ إن هذه الأسئلة وغيرها لا تثار للتشكيك في نزاهة المعلمين أو التشكيك في عدم ما يستخدمونه من أدوات أو مقاييس، بقدر ما يكون

الغرض من إثارتها الإشارة إلى أن التقويم الحصيف في التربية الإسلامية لا ينحصر عند النواتج الكمية ، والاكتفاء بالتقدير العددي فقط.

وعلى ضوء ما سبق فإن كل ما ذكرناه يشير إلى أننا أمام مشكلة ماثلة لا نستطيع تجاوزها بسهولة أو غض الطرف عنها ؛ هذه المشكلة قد تكون مشكلة للتقويم بأكمله في كل المواد الدراسية ؛ إلا أن سبب ارتباطها بالتربية الإسلامية هو أنه حسب ما عرفناه عن معنى التربية الإسلامية وفقاً لما تحدثنا عنه في السطور القلائل السابقة يتبين لنا أن التربية الإسلامية الفعلية لا ترضى بالسطحية ، ولا تحدد سقفها عند حدود التقديرات الكمية – التي لا نستغن عنها في كل الأحوال في عملنا التعليمي – وإنما تضيف إلى جانب كل ذلك نوعاً آخر من التقويم وهو " التقويم النوعي ".

وتأسيساً على ما سبق ؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتضح في وجود فجوة أو فرق بين مستويات المتعلمين في التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية الفعلية من خلال ممارستهم للتربية الإسلامية وتطبيقهم لما تعلموه من خلالها ، وبين نتائج التقويم الكمي التي تنحصر عند حدود إصدار الأرقام والاكتفاء بالتقديرات الكمية دون الوصف الكيفي العميق لمستوياتهم الفعلية. وهو ما تؤكده نتائج العديد من الدراسات الميدانية في التربية الإسلامية ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة نجادات [٩، ص ٢٤٧] التي توصلت إلى أن أساليب التقويم لدى معلمي التربية الإسلامية غير متنوعة، ولا توظف جميع أطراف العملية التعليمية فيه ، ولا تخصص وقتاً كافياً لعملية التقويم. ودراسة الوزان [١٠ ، ص ١١٨] التي كان من بين ما توصلت إليه أن عملية التقويم في تدريس التربية الإسلامية حصرت اهتمامها عند قياس المتعلم عند الحدود الدنيا من المستويات المعرفية ولم تهتم بجانب التطبيق وأن مستوى المتعلم يقاس عند حدود حفظه للمعلومات واسترجاعها فقط. وما توصلت إليه أيضاً دراسة المالكي [١١ ، ص ٢٠٢]

من أن هدف التربية الإسلامية لا بد أن يؤكد على تنمية المهارات لدى المتعلم وأن المستوى الفعلي للمتعلم لا ينحصر عند حدود المستويات المعرفية فقط. إن كل ذلك ولّد عند الباحث إحساساً بأهمية التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ولهذا قام بهذه الدراسة.

الخلفية النظرية للبحث

على الرغم من التطور الكبير الذي حظي به ميدان التقويم عموماً، والتقويم الكمي quantitative Evaluation على وجه الخصوص، وعلى الرغم من التوسع الكبير الذي حظي به مجال التقويم الكمي من قبل المربين؛ إلا أن هذه السيادة كانت حافزاً كبيراً لظهور نوع آخر من التقويم، والسعي إلى تطويره، والدعوة إلى الأخذ به، هذا النوع من التقويم هو التقويم النوعيqualitative Evaluation . وفي هذا الصدد يشير جلاتهورن [١٢، ص ٤٠٠] إلى أن هناك عدد من خبراء التقويم (بوفام Popham، وبونت Bonnet، وستيك Stake، وسكريفن Scriven، وإيزنر Eisner، وبستر Webster، وويرثين Werthen) يشتركون جميعاً في عدد من الاهتمامات التي تؤكد على استخدام التقويم الكيفي أو النوعي في التعليم، مثل: الاهتمام بدراسة المحتوى، وتحديد اهتمامات المعنيين، استخدام الأساليب الكيفية، قياس تكلفة الفرص التعليمية، الحساسية بالنتائج غير المقصودة، تطوير تقارير مختلفة لجماعات المعنيين المختلفة. ويؤكد حمدان [١٣، ص ٨٠] على أهمية التقويم النوعي عموماً عندما قال: ((إن الأثر والنوع والكيف معايير ثلاثة يجب أن نهتم بها في التقييم المنهجي ونتخذها دائماً وسائل للتعرف على فعالية المنهج وصلاحية عناصره ومواده وعوامله، إذا أردنا لمناهجنا نفعاً، ولتربيتنا عطاءً، ولحياتنا تقدماً)).

إن للتقويم النوعي أهمية كبيرة خاصة إذا نظرنا إلى ضرورة أن يتم التقويم بصورة شاملة لجميع جوانب المنهج بصفة عامة، ولجميع جوانب المتعلم بصفة خاصة. كما تظهر الأهمية للتقويم النوعي أيضاً لأن حصر التقويم عند حدود النواتج الكمية فقط يجعله ضيقاً، ذلك أن من سمات التقويم التربوي المعاصر أنه من الاتساع والشمول ما يجعله أكثر من أن يحصر ضمن جوانب ضيقة؛ حيث يشير keely [١٤, p١١٧] إلى أن القضية الرئيسة التي تواجه التقويم هي تعدد وجهات النظر عن التقويم. ونتيجة لتنوع النظرة نحو التقويم من قبل المربين، فقد وجد ثلاثة نماذج رئيسة لتقويم المنهج، النموذج الأول: نظر إلى أن التقويم يجب أن يركز على معرفة مدى تحقق الأهداف. والنموذج الثاني يرى أن غرض التقويم قياس المنفعة assessment of merit. والنموذج الثالث يرى أن التقويم يكون لخدمة صانع القرار decision making. [١٥, p١٤٦]. وعندما ننظر إلى هذه النماذج الثلاثة نجد أن توجهات المربين حول التقويم لم تحصره عند معرفة مدى ما تحقق من أهداف فقط، وإنما وجدت توجهات تذهب بالتقويم إلى معرفة مدى تحقق المنفعة؛ وهو الأمر الذي يعزز التقويم النوعي ويؤكد على مكانته في العمل التربوي.

وانطلاقاً مما يحتله التقويم النوعي qualitative Evaluation من مكانة كبيرة واهتمام متزايد من قبل المربين؛ فإن وظيفة المعلم اليوم لا تقتصر فقط على مجرد أدائه للأدوار التقليدية التي تعود عليها؛ إذ أن من أبرز الأدوار والمسؤوليات التي تلقى على عاتق المعلم أن يكون معلماً وباحثاً في ذات الوقت، أو ما يمكن أن يطلق عليه " المعلم الباحث أو المعلم كباحث teacher as researcher " أو ما يسمى " البحث القائم على التدريس research based teaching " وهذا الدور المهم يمنح المعلم قدراً كبيراً من المعرفة النوعية لطلابه، من خلال اعتماده على عدد من الأساليب والتكنيكات التقويمية التي تساعده

على ذلك، مثل الملاحظة المباشرة للمواقف داخل الصف observation ، ودراسة الحالة case study . [١٦ , p١٧٦]

ويستطيع المعلم من خلال مواقف التدريس داخل الصف أن يستخدم العديد من أساليب التقويم النوعي التي تساعده على التعمق في معرفة المتعلمين لديه، ومن أبرز هذه الأساليب ما أشار إليه Wheeler [١٧, p٢٧٢]، مثل: الملاحظة المنظمة ، والتسجيل، ومقاييس التقدير، والاستفتاءات، وقوائم التدقيق، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، وإكمال الجمل، والأساليب الإسقاطية، وقياس الظواهر الاجتماعية. كما أن من الأساليب أيضاً ما يشير إليه keely [١٤, p١١٢] : أسلوب الملاحظة بالمشاركة participant observation. ويشير كل من Wichowski & Walker [١٨, p٨] إلى عدد من الأساليب النوعية الأخرى أبرزها: دراسات الحالة، وبحث الحقل Field research، وبحث العمل Action research، والنقد الأدبي، ودراسة الظواهر، والبحث التفسيري، وكتابة التاريخ. كما يشير حمدان أيضاً [١٣، ص ص٢٦٢- ٢٨٩] إلى أساليب أخرى للتقويم يمكن للمعلم أن يفيد منها كأساليب مهمة للتقويم النوعي، وأهم هذه الأساليب: استطلاع الرأي، والمقابلات الشخصية، والسجل القصصي Anectodal Record، ودراسة سجلات المنهج، وهذه الأساليب أيضاً يؤكد عليها قنديل [١٩، ص ١٩٩]. الذي أشار إلى بعض أساليب التقويم التي لها أهميتها في التقويم النوعي بوجه عام، وفي قياس الجوانب الوجدانية عند المتعلم على وجه الخصوص، وتتمثل هذه الأساليب في: مقاييس الاتجاهات، والاستبانات، والأساليب الإسقاطية، ودراسة الحالة، والمقابلة الشخصية، والملاحظة، والتقارير الذاتية. وإضافة إلى ما سبق أيضاً فإن الاختبارات الشفوية، واختبارات الذكاء الفردية والجمعية، واختبارات الاستعداد الدراسي، ومقاييس الميول، ومقاييس السلوك، والتقويم البيئي، وقياس العلاقات

الاجتماعية، وقياس المواقف، كلها تعد من الأساليب التربوية المهمة للتقويم النوعي والتي يمكن للمعلم أن يفيد منها كثيراً في عملية التقويم. [٢٠، ص ص ٢٥٨- ٣٢٢]. هذا فضلاً عن وجود بعض أسالسب التقويم النوعي المهمة التي يمكن توظيفها من خلال أداء المتعلم داخل الصف مثل: التمرينات والأسئلة المفتوحة، والمهمات الممتدة وهي المهمات التي تتطلب من المتعلم انتباهاً مستمراً وتركز على أدائه في موضوع محدد، والمشروعات طويلة الأمد، والتجارب، والمحاكاة وهي إيجادة بيئة متكاملة العناصر للموضوع المراد تقويم أداء المتعلم من خلاله. [٢١، ص ٤٨]. يضاف إلى كل ما سبق أن من بين أهم أساليب التقويم النوعي: مقاييس التقدير، وحافظة الإنجاز (Portfolio) وهي التي يضمن فيها المتعلم أفضل منجزاته التي يحددها بمشاركة معلمه وقد يضمنها كل ما ينجزه لتقديم صورة عن مستوى التحسن في الإنجاز، والمجلات، ومقاييس العلاقات الاجتماعية. إلى غير ذلك من الأساليب المهمة. [٢٢، ص ص ٤٩٩- ٥٣٣].

وتشير عدد من الدراسات التربوية في حقل التقويم التربوي؛التي اطلع عليها الباحث من خلال قاعدة (Eric) أن التقويم النوعي qualitative Evaluation أحد المجالات المهمة التي حظيت باهتمام كبير من قبل المربين؛ومن هذه الدراسات دراسة كولي Caulley [٢٣] التي تناولت موضوعاً عن الكمية والنوعية في العلوم الطبيعية؛حيث ناقشت الدراسة عدداً من الاختلافات بين المفاهيم الكمية والنوعية واستراتيجيات القياس في العلوم الطبيعية. وتناولت الدراسة ثلاثة أجزاء تناول الجزء الأخير منها فحص تاريخ الأساليب الكمية والنوعية في العلوم الطبيعية. وأبرزت أن العمل النوعي يكون شرطاً للقياس في العلوم الطبيعية، وأن التقويم في مجال العلوم الاجتماعية لا يجعل القياس مثمراً في التقويم كما هو فاعلاً ومثمراً في أساليب التقويم النوعي. كما تشير دراسة مكديد وسيريزا McDaid & Ciriza [٢٤] التي تناول موضوعها: " المداخل النوعية لبرنامج

التقويم: بعض التطبيقات " – تناولت الدراسة تطبيقات المدخل النوعي في تقويم التربية الخاصة وبرامج اللغة الثانية ، وقد أشارت الدراسة أن من أبرز الأساليب النوعية لتقويم البيانات: المقابلات، والملاحظة، ودراسات الحالة، والدراسات الأثنوغرافية. وذكرت الدراسة أنه أجري ست دراسات تقويمية في سان دياغو (كالفورنيا) في المدارس العامة صورت الاستخدام الناجح لطرق التقويم النوعي، ومن أمثلة ذلك أنها:

- استخدمت الملاحظة للتأكيد على عناصر البرنامج الذي سيطبق.

- استخدمت الدراسة الأثنوغرافية لتحديد الصفات الشائعة لفعالية الصفوف الدراسية للتربية الخاصة.

- طورت سبع دراسات حالة للطالب وصفاً عميقاً لخصائص مشاركي البرنامج.

- استخدمت مقابلات مفتوحة (غير محددة) كخطوة تمهيدية في تطوير تقويم الحاجات.

- استخدمت ملاحظات ومقابلات لتحرير البيانات والنتائج الكمية المخالفة.

وتضيف دراسة يلدريم وسمسيك(Yildirim & Simsek [٢٥] التي كان موضوعها عن التقويم النوعي لعملية تطوير المنهج للمدارس الثانوية المهنية بتركيا – جانباً آخر مما يعزز فاعلية أساليب التقويم النوعي في العمل التربوي بصفة عامة، وفي تطوير المنهج بصفة خاصة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الفاعلية والكفاءة لعملية تطوير المناهج في المدارس المهنية المحلية بتركيا. وقد تضمنت تصميم الدراسة ١٤ مدرسة ثانوية مهنية، و١٢ شركة استأجرت خريجي هذه المدارس في أربع مدن كبيرة ومطورة نسبياً، وقد تم استخدام ثلاث طرق لجمع البيانات، وهي: مقابلة مديري المدارس، ومنسقي الصناعة، والعمال. والملاحظة في قاعات الدروس وورش العمل. وتحليل الوثيقة. وأشارت النتائج إلى أن المنهج القياسي (المعياري) في التعليم المهني لا يقابل حاجات

الطلاب والصناعة. وأن مقارنة المنهج بالعناصر الجديدة للصناعة كانت قديمة، وأن عدداً قليلاً جداً من الدراسات المهنية كانت قادرة على الاحتفاظ بمجاراة مطالب التغير السريع التي تتفق مع متطلبات طلابها خلال تقويم حاجات النظام وجهود تطوير المنهج، وقد عملت عملية تقدير الحاجات بشكل جيد في بعض المدارس وليس في المدارس الأخرى. وتشير دراسة sage, [٢٦] التي تناولت " التقويم النوعي للتعلم القائم على المشكلات بالصف الثامن: نتائج تمهيدية " — إلى نتائج مهمة تعزز ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم التعلم القائم على المشكلات في المرحلتين المتوسطة والابتدائية؛ باستخدام عدد من أساليب التقويم النوعي، مثل: الملاحظة الصفية، والمراجعات المتولدة أو الناتجة عن طريق الطالب، وسجلات الصفوف الدراسية، وتصورات دراسة الحالة لكل صف؛ حتى الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم القائم على أساس المشكلات يجب أن يختلف تطبيقه في المدارس المتوسطة والثانوية عن المدارس الطبية، ونتائجه المتوقعة يجب أن تحدد بعناية.

ومن الأساليب المفيدة في التقويم النوعي ما أشارت إليه دراسة القرني [٢٧] التي هدفت إلى استقصاء طرق البحث الحقلية الأثنوغرافية، باعتبارها أحدث الطرق البحثية بدراسة الظواهر التربوية بشكل شمولي. وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه الطرق حديثة النشأة، وأن أهمها: الملاحظة بالمعايشة الفعلية، والمقابلة الطبيعية، والوثائق الموثقة، وآلات التسجيل المرئية. كما كشفت الدراسة إلى أن هذه الطرق قادرة على حل كثير من مشكلات التربية المستعصية، بما لها من قوة فعالة في كشف أنماط سلوك الناس في محيطها الطبيعي. وأشارت الدراسة إلى أن هذه الطرق مناسبة ويمكن تطبيقها في المجال التربوي. يضاف إلى كل ذلك أيضاً تشير دراسة الوزان [٢٨] إلى عدد من أساليب التقويم النوعي المفيدة، وهي: أسلوب السؤال والجواب، وأسلوب الحفظ والتسميع، وأسلوب

الملاحظة، وأسلوب اللقاءات الفردية. كما أشارت أيضاً دراسة المالكي [٢٩] إلى بعض أساليب التقويم النوعي مثل: الاختبارات العملية، والملاحظة، والتسميع، والاستفتاء، والإجازة.

من خلال كل ما سبق يتبين لنا بوضوح عدد كبير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يفيد منها معلم التربية الإسلامية في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. كما تبين لنا أهمية هذه الأساليب كما أكدها الأدب التربوي المعاصر. ويعتقد الباحث أن استخدام أساليب التقويم النوعي يثري تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ويساعد على نجاحها؛ سيما في ضوء ما تمليه متغيرات الوقت الراهن المحلية والعالمية، التي تؤكد بما لا يترك مجالاً لشك أو ريب أن النوع، أو الكيف من أهم ما يتطلبه التعليم عموماً، وتدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص. وهو الأمر الذي يعزز ضرورة معرفة أساليب التقويم النوعي كما ينظر إليها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

أهميـــــة الدراســــة

إضافة إلى تأكيد الأهمية النظرية لهذه الدراسة – كما أتضح معنا من خلال الحديث عن الخلفية النظرية للتقويم النوعي – فإن لها أهمية خاصة من الناحية العملية. ويعتقد الباحث أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب التالية:

١- قد يفيد من هذه الدراسة المسئولون عن تخطيط مناهج التربية الإسلامية وتطويرها في وزارة التربية والتعليم من خلال الإطلاع على الأساليب المتنوعة للتقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية والإفادة منها في الإشارة إليها في كتب التربية الإسلامية وتوجيه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إلى استخدامها.

٢- قد يفيد من نتائج هذه الدراسة معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عندما يتعرف على الأساليب المتنوعة للتقويم النوعي ويتجنب الاقتصار على الأساليب التقليدية عند تدريس المواد التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٣- قد يفيد من نتائج هذه الدراسة المشرف التربوي عندما يزور المعلمين في مدارسهم ويوجههم إلى استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية وعدم حصر عملية التقويم عند حدود ضيقة.

٤- قد تكون هذه الدراسة مفيدة أيضاً للباحثين والمختصين في مجال التقويم التربوي ومجال طرائق تدريس التربية الإسلامية ؛ وقد يثري موضوعها البحث التربوي ؛ وتكون نتائجها امتداداً لدراسات ميدانية متعددة وعميقة في هذا الحقل.

أسئـــــــــــلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية :

١- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف ؟

٢- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف الدراسي (داخل المدرسة) ؟

٣- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير المؤهل؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوصول إلى ما يلي:

١- تعرف آراء معلمي التربية الإسلامية عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٢- تعرف الفروق بين آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول أساليب التقويم النوعي وفقاً لمتغيرات الدراسة الأربعة (المؤهل، سنوات الخدمة، التخصص، نصاب الحصص).

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة في ضوء ما يلي :

١- تقتصر هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة فقط دون معلمي المواد الأخرى.

٢- تجرى هذه الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٥هـ/١٤٢٦هـ.

٣- تقتصر هذه الدراسة على أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية فقط دون موضوعات التقويم الأخرى.

مصطلحات الدراسة

أبرز المصطلحات التي يدور حولها موضوع الدراسة الحالية :

١- التقويم النوعي

ويقصد الباحث بالتقويم النوعي في هذه الدراسة : تلك العملية التي يجريها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من خلال استخدام جميع الإجراءات والأدوات والوسائل من أجل تقويم المتعلم تقويماً شاملاً (كمياً وكيفياً)، وعدم حصر نواتج التربية الإسلامية عند النتائج الرقمية أو الكمية فحسب.

٢- التربية الإسلامية

ويقصد الباحث بالتربية الإسلامية في هذه الدراسة مواد التربية الإسلامية (مواد العلوم الشرعية) التي يدرسها المتعلم في المرحلة الثانوية في التعليم العام، و المتمثلة في القرآن الكريم، والحديث والثقافة الإسلامية ، والتفسير، والفقه، والعقيدة الإسلامية (التوحيد).

منهج الدراســـــــة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد كما يشير فان دالين [٣٠، ص ٣١٢] على وصف الوضع الراهن. وقد وجد الباحث أن المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب للدراسة الحالية، والتي يهدف الباحث من خلالها إلى معرفة آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، لأن المنهج الوصفي ((يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً)) [٣١، ص ١٨٧]. كما أن المنهج الوصفي يتيح للباحث دراسة الظاهرة بشكل جيد كما هي في الواقع من أجل وصفها وتفسيرها، لأن المنهج الوصفي هو ((كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها)) [٣٢، ص ١٨٩].

إجراءات الدراســـــــة

انطلاقاً من أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، فقد قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية لتحقيق أهداف الدراسة. وكانت إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١- أداة الدراســـــــة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على عدد من البنود عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية، وقد اتبع الباحث الأساليب العلمية في إعداد الاستبانة؛ حيث أعد استبانة من نوع الاستبانة ذات الأسئلة مقفلة النهاية Close – ended Questions أو ما يمكن تسميتها أحياناً بالأسئلة ذات البدائل

المختارة سلفاً Fixed – alternative Questions. [٣٣، ص ٣٥]. وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على المصادر التالية:

- الأدبيات التربوية المعاصرة في التقويم التربوي وطرق تدريس التربية الإسلامية.
- استطلاع آراء عدد من الخبراء والمختصين ومعلمي التربية الإسلامية.
- الخبرة العلمية والميدانية للباحث.

وبعد إعداد بنود الاستبانة في صورتها الأولية قام الباحث بمراجعتها عدة مرات وإعادة ترتيبها، ثم قام بقياس صدقها وثباتها على النحو التالي:

صدق الاستبانة

لقياس صدق الاستبانة والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، استخدم الباحث الطرائق التالية لقياس الصدق:

(أ) صدق المحكمين Trustees Validity

تم قياس صدق المحكمين للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، كما قام بعرضها على عدد من معلمي التربية الإسلامية ممن لهم خبرات سابقة في تدريس التربية الإسلامية، وذلك من أجل الاطلاع على الاستبانة وتحكيمها في ضوء المعايير التالية:

- ارتباط محاور الاستبانة ببعضها.
- دقة عباراتها وجودة صياغتها وصلاحيتها للتطبيق.
- ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه.
- انسجام كل عبارة مع عبارات المحور ككل.
- وضوح العبارة أو عدم وضوحها.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون قام الباحث بتعديل الاستبانة وفقاً لاقتراحاتهم. وقد اشتملت الاستبانة بعد الانتهاء من مرحلة التحكيم على ٨٧ بنداً.

صدق الاتساق الداخلي

نظراً لأهمية الصدق الداخلي ولما يساعد عليه من معرفة جودة العبارات وصلاحيتها للتطبيق ؛ فقد قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ؛ حيث أجرى دراسة استطلاعية لعينة مصغرة شملت ٣٠ معلماً ، وذلك من أجل قياس:

أ) **ارتباط محاور الاستبانة ببعضها:** قام الباحث من خلال التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson بقياس ارتباط المحاور ببعضها ، وقد كشفت مصفوفة الارتباطات بين المحاور عن صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عموماً ، والجدول التالي يوضح قيم الارتباط الداخلي بين محاور الاستبانة:

الجدول رقم (١). يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الاستبانة ككل
المحور الأول	١			
المحور الثاني	,٧١٥	١		
المحور الثالث	,٥٩٣	,٧٧٢	١	
الاستبانة ككل	,٨٥٠	,٩٥٠	,٨٧١	١

يشير الجدول رقم (١) إلى أن قيم الارتباط بين محاور الاستبانة ببعض وبينها وبين الاستبانة ككل عالية ، وأن جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠١. وهذا يدل على أن الأداة تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي. ويعد المحور الثاني من

أفضل المحاور ارتباطاً حيث بلغت قيمة ارتباط هذا المحور بالاستبانة ٩٥ ،. يليه المحور الثالث الذي بلغت قيمة ارتباطه ٨٧١ ،. ثم أخيراً المحور الأول الذي بلغت قيمة ارتباطه ٨٥ ،.

ب) ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالمحور الذي ينتمي إليه: كشفت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل ارتباط بيرسون Pearson نحو معرفة ارتباط كل بند بالمحور الذي ينتمي إليه عن النتائج التالية:

يتضح من الجدول التالي رقم (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ١،. أو مستوى ٥ ،. ما عدا بعض البنود التي أظهرت ارتباطاً ضعيفاً بمحاورها وهي: البند رقم (١): " ملاحظة أداء المتعلم بوجه عام داخل الفصل "، والبند رقم (١٠): " ملاحظة النظافة الشخصية لدى المتعلم (كنظافة المظهر ونظافة الكتب والكراسات.) "، والبند رقم (١١): " ملاحظة التزام المتعلم بالسلوك الإسلامي داخل الفصل " ، والبند رقم (١٥): " آلات التسجيل المرئية لتقويم المتعلمين "، والبند رقم (١٨): " مناقشة واجبات المتعلمين "، وجميع هذه البنود تنتمي إلى المحور الأول، يضاف إليها البند رقم (٨٠) الذي ينتمي إلى المحور الثالث، وهو: " استخدام أنشطة أو أعمال يكلف بها المتعلم خارج المدرسة لغرض التقويم. (كالبحوث أو التقارير أو الأعمال التحريرية). وقد قام الباحث بحذف جميع هذه البنود.

الجدول رقم (٢). يوضح صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.

المحور	البند	معامل الارتباط	الدلالة	المحور	البند	معامل الارتباط	الدلالة	المحور	البند	معامل الارتباط	الدلالة
المحور الأول: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية داخل الفصل.	١	,١٩٥	غ. دالة	المحور الأول	٣٠	,٤٥٩	دالة*	المحور الثاني	٥٩	,٦٨٣	دالة**
	٢	,٥٣٧	دالة**		٣١	,٥٣٧	دالة**		٦٠	,٧٣٨	دالة**
	٣	,٧٦٨	دالة**		٣٢	,٥٢٦	دالة**		٦١	,٧٠٨	دالة**
	٤	,٤٠٥	دالة*		٣٣	,٥٣٧	دالة**		٦٢	,٧٥٧	دالة**
	٥	,٧٢٧	دالة**	المحور الثاني: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج الفصل (داخل المدرسة).	٣٤	,٧٢٠	دالة**		٦٣	,٧٣٨	دالة**
	٦	,٤٣٣	دالة*		٣٥	,٤٥٦	دالة**		٦٤	,٦٠٦	دالة**
	٧	,٦٣٥	دالة**		٣٦	,٧٤٩	دالة**		٦٥	,٦٧٥	دالة**
	٨	,٧٩٠	دالة**		٣٧	,٧٦٨	دالة**		٦٦	,٦٧٦	دالة**
	٩	,٥٤٧	دالة**		٣٨	,٥٢٤	دالة**	المحور الثالث: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة.	٦٧	,٧٧١	دالة**
	١٠	,٢١٥	غ. دالة		٣٩	,٦١٢	دالة**		٦٨	.٨٥٢	دالة**
	١١	,٣٨٩	غ. دالة		٤٠	,٧٣٥	دالة**		٦٩	,٨٤٤	دالة**
	١٢	,٥٥٢	دالة**		٤١	,٦٨٧	دالة**		٧٠	,٨٢٤	دالة**
	١٣	,٥٢٧	دالة**		٤٢	,٧٣٨	دالة**		٧١	,٧٤٠	دالة**
	١٤	,٤١٤	دالة*		٤٣	,٧٢٥	دالة**		٧٢	,٩١٦	دالة**
	١٥	,٣٨٦	غ. دالة		٤٤	,٦٧٥	دالة**		٧٣	,٩١١	دالة**
	١٦	,٤٦١	دالة*		٤٥	,٦٧٧	دالة**		٧٤	,٨٥٨	دالة**
	١٧	,٤١٨	دالة*		٤٦	,٧١٤	دالة**		٧٥	,٩١٤	دالة**
	١٨	,٢٣٨	غ. دالة		٤٧	,٧٠٠	دالة**		٧٦	,٦١٨	دالة**
	١٩	,٥٥٦	دالة**		٤٨	,٦٥٧	دالة**		٧٧	,٦٩١	دالة
	٢٠	,٤٣٠	دالة*		٤٩	,٧٣٢	دالة**		٧٨	,٧٤٢	دالة**
	٢١	,٦٤٩	دالة**		٥٠	,٨٥٤	دالة**		٧٩	,٥٨٠	دالة**
	٢٢	,٤٦٧	دالة*		٥١	,٦٦٠	دالة**		٨٠	,٣٨٣	غ. دالة
	٢٣	,٧٧٣	دالة**		٥٢	,٥٨٩	دالة**		٨١	,٥٥٥	دالة**
	٢٤	,٥٣٣	دالة**		٥٣	,٨٣٠	دالة**		٨٢	,٦٧٤	دالة**
	٢٥	,٦٣١	دالة**		٥٤	,٧٨٣	دالة**		٨٣	,٦٤٣	دالة**
	٢٦	,٤٧٤	دالة*		٥٥	,٦٩٩	دالة**		٨٤	,٨٥١	دالة**
	٢٧	,٥٩٣	دالة**		٥٦	,٨٥٥	دالة**		٨٥	,٨٣٣	دالة**
	٢٨	,٥٤٩	دالة**		٥٧	,٨٣٤	دالة**		٨٦	,٧٤٤	دالة**
	٢٩	,٥٢٥	دالة**		٥٨	,٦٧٨	دالة**		٨٧	,٥١٧	دالة**

** دالة عند مستوى ,٠١.   * دالة عند مستوى ,٠٥.

ثبات الاستبـــــــــانة

للتأكد من ثبات الأداة، قام الباحث بقياس ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين :

طريقة ألفا Alpha

استخدم الباحث معامل ألفا Alpha كرونباخ لقياس الثبات وفقاً للمعادلة التالية [٣٤، ص ٢٤٢] :

$$\text{معامل ألفا } (a) = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مج ع}^{٢}\text{ ك}}{\text{ع}^{٢}}\right)$$

حيث ن هي عدد أقسام الاختبار.

ك هو أحد أقسام الاختبار.

مج ع٢ ك هو مجموع تباينات الأفراد في هذا القسم.

ع٢ هو تباين الاختبار ككل.

والجدول التالي يوضح قيمة ثبات الاستبانة وفقاً لطريقة ألفا :

الجدول رقم (٣). يوضح ثبات الاستبانة لكل محور وفقاً لمعامل ألفا .

ثبات المحور الأول	ثبات المحور الثاني	ثبات المحور الثالث	ثبات الاستبانة ككل
,٩١٤	,٩٦٨	,٩٥٧	,٩٧٧

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) أن قيم الثبات وفقاً لمعامل ألفا عالية، كما يلاحظ أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة بلغت ٩٧٧, وهي قيمة عالية جداً تدل على أن الأداة تتسم بقدر عال من الثبات.

طريقة التجزئة النصفية

وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون - Spearman Brown، وقد توصل إلى أن معامل ثبات الاستبانة وفقاً لطريقة سبيرمان براون = ٨٧.، وهو معامل ثبات جيد يدل على أن الأداة تتسم بمعدل ثبات جيد.

الأداة في صورها النهائية

وبعد قياس صدق ثبات الاستبانة وثباتها، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق؛ فقد أضحت الأداة جاهزة للتطبيق من قبل الباحث على أفراد عينة الدراسة. وقد احتوت الأداة في صورتها النهائية على ٨١ بنداً. وفيما يلي توضيح الشكل النهائي للأداة (أنظر الملحق رقم ١):

الجدول رقم (٤). يوضح الصورة النهائية للاستبانة.

م	المحور	البنود
١	الأول	١- ٢٨
٢	الثاني	٢٩- ٦١
٣	الثالث	٦٢- ٨١

١- تطبيق الدراسة

بعد قياس صدق الأداة وثباتها وصلاحيتها للتطبيق قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وفقاً لما يلي:

أ) مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددها ٣٠ مدرسة، وحرصاً من الباحث على تطبيق الدراسة بصورة سليمة وحتى يتمكن جميع أفراد العينة من الإجابة على الاستفتاء ونظراً لصعوبة متابعة جميع المدارس فقد قام الباحث باختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية حيث تم اختيار ١٥ مدرسة عشوائياً وتم التطبيق على جميع معلمي التربية الإسلامية لمدارس العينة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٩١ معلماً. (أنظر الملحق رقم: ٢). والجدول التالي يوضح الوصف التفصيلي لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة لها: (سنوات الخدمة، والمؤهل، والتخصص، ونصاب الحصص):

الجدول رقم (٥). يوضح الوصف التفصيلي لعينة الدراسة.

	سنوات الخدمة			المؤهل			التخصص		نصاب الحصص		
	أقل من٥ سنوات	٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٥	بكالوريوس	ماجستير	آخر	تربوي	غير تربوي	أقل من ١٨ حصة	١٨- ٢٢ حصة	أكثر من ٢٢ حصة
التكرار	-	٦٤	٢٧	٧٥	١٦	-	٧٧	١٤	١٢	٦٥	١٤
النسبة المئوية	-	٧٠، ٣	٢٩،٧	٨٢، ٤	١٧، ٦	-	٨٤، ٦	١٥، ٤	١٣، ٢	٧١، ٤	١٥، ٤

ب) جمع البيانات وتحليلها

بعد قيام الباحث بالإجراءات النظامية لتطبيق الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة التي استمرت لمدة شهر: (١٤٢٥/١٢/٢٥هـ - ١٤٢٦/١/٢٥هـ). (أنظر

الملحق رقم: ٣). ومن خلال هذه العملية قام بجمع البيانات. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss): (Statistical Package for Social Sciences) . وقد وضع خمس درجات لكل فئة من فئات المقياس على النحو التالي: (موافق بشدة: ٥ درجات، موافق: ٤ درجات، محايد: ٣ درجات، غير موافق: درجتان، غير موافق بشدة: درجة واحدة). وقد استخدم الباحث لتحليل البيانات إحصائياً: المتوسط الحسابي، وأسـلوب تحليل التباين الأحادي، واختبار ت: (t test).

٢- نتائج الدراســـــة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. وفيما يلي يتناول الباحث نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها:

(أ) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف ؟

هناك الكثير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يقوم بها معلم التربية الإسلامية داخل الصف، ولمعرفة هذه الأساليب وفقاً لما يراه معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ فإننا نوجزها وفقاً للجدول التالي:

الجدول رقم (٦). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف .

م	البنـــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف.	٤,٣٨	,٧١١
٢	التلاوة الفردية للقرآن الكريم.	٤,٣٢	,٧٣١
٣	رصد مواهب المتعلم في التربية الإسلامية.	٤,٣	,٥٧١
٤	ملاحظة مهارة الاستنباط عند المتعلم.	٤,٢٩	,٧٢٢
٥	مراجعة دروس التربية الإسلامية مع المتعلمين بشكل مستمر	٤,٢٦	,٦٦٣
٦	تسميع حفظ المتعلمين للقرآن الكريم.	٤,٢٦	,٨٠٠
٧	الاختبارات العملية : (تقويم أداء المتعلم في المواقف العملية في دروس التربية الإسلامية).	٤,٢١	,٦٤٦
٨	ملاحظة مهارات القراءة عند المتعلم.	٤,٢	,٥٤٨
٩	اختبار قدرة المتعلمين على التلخيص الختامي للدرس.	٤,٢	,٦٤١
١٠	الأسئلة الشفهية.	٤,٢	,٦٥٨
١١	اختبار قدرة المتعلم على المقارنة بين المفاهيم التي يتعلمها.	٤,١٧	,٦٢٥
١٢	ملاحظة مهارة التأمل عند المتعلم.	٤,١٧	,٧٥٤
١٣	ملاحظة مهارات الحوار عند المتعلم.	٤,١٥	,٦٦٥
١٤	اكتشاف ميول المتعلم المتعلقة بموضوع الدرس.	٤,١٤	,٦٢٤
١٥	تشخيص قدرة المتعلم على إبداء الرأي.	٤,١٣	,٦١٨
١٦	تسميع حفظ المتعلمين للحديث الشريف.	٤,١٢	,٧٤٢
١٧	قياس قدرة المتعلم على الفهم الموضوعي لما يتعلمه.	٤,١٦	,٦٥٤
١٨	ملاحظة مهارات المتعلم النقدية (مثل قدرته على نقد زملائه المخطئين في التلاوة.	٤,٠٨	,٨٧٧
١٩	تشخيص القدرات الإبداعية لدى المتعلم.	٤,٠٦	,٦٧٩

تابع الجدول رقم (٦).

م	البنـــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	رصد آراء المتعلم حول موضوع الدرس.	٤, ٠٦	,٧٤٢
٢١	ملاحظة مهارة الحديث عند المتعلم (كالإلقاء، والخطابة والارتجال. ...).	٤, ٠٤	,٨٨٠
٢٢	رصد ألفاظ المتعلم داخل الفصل.	٤, ٠٢	,٨٦٨
٢٣	ملاحظة المهارات الكتابية عند المتعلم.	٤, ٠١	,٧٢٢
٢٤	قياس قدرة المتعلم على التحليل العلمي للمشكلات.	٣, ٩٦	,٧٩٥
٢٥	تشخيص مشكلات المتعلم أثناء الدرس.	٣, ٩٤	,٧٣٥
٢٦	إجراء المسابقات الثقافية داخل الفصل.	٣, ٨٦٨	,٧٦٣
٢٧	آلات التسجيل الصوتية لتقويم أداء المتعلمين.	٣, ٥٧	١, ٠٣
٢٨	الأسئلة ذات النهايات المفتوحة.	٣, ٤٩	,٩١١

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٦) السابق ارتفاع قيم المتوسط الحسابي لجميع البنود بوجه عام، مع تدن بسيط في القيم لبعض البنود، وهذا يشير إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف تحظى بتأييد كبير من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ويعتقد الباحث أن السبب الكبير في ذلك يعود إلى أن معلمي التربية الإسلامية بوجه عام يستخدمون أغلب هذه الأساليب أو على الأقل توجد لديهم الرغبة في استخدامها – وإن جاءت استجاباتهم بنسب متفاوتة لبعض البنود كما تدلل على ذلك قيم الانحراف المعياري – فمن حيث المبدأ نجد أن معلم التربية الإسلامية لديه قناعة كبيرة بأهمية التقويم النوعي واستخدام أساليبه المتنوعة داخل الفصل.

ويلاحظ من الجدول أن أعلى قيمة جاءت للبند الأول: " ملاحظة انضباط المتعلم داخل الفصل " حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي: ٣٨ ,٤. وتدلل هذه النتيجة على قناعة المعلمين بأن تقويم المتعلمين في تدريس التربية الإسلامية لا ينحصر فقط على الجوانب العلمية أو المعرفية التي تتضمنها المادة الدراسية فحسب؛ وإنما لا بد مع ذلك من الغوص في عمق أعماق المتعلم من أجل إعطاء الحكم الصحيح عنه في التربية الإسلامية، يضاف إلى ذلك أيضاً أن لدى المعلمين قناعة بأن التربية الإسلامية في هدفها وجوهرها ليست تلك الكتب المدرسية التي يتعلمها المتعلم في المدرسة وما يصاحب ذلك التعليم من ظروف وعوامل مختلفة؛ ولكن التربية الإسلامية هي حياة يعيشها المتعلم.

وبشكل عام فإن الجدول السابق يبين لنا أن ٢٣ بنداً جاءت قيم المتوسطات الحسابية لها عالية حيث تراوحت ما بين ٣٨ ,٤ إلى ٠١ ,٤ للبند رقم ٢٣ وهو: " ملاحظة المهارات الكتابية عند المتعلم ". ومن جانب آخر يشير الجدول إلى أن ٥ بنود جاءت بقيم متوسطات حسابية أقل، وهي: البند الرابع والعشرون: " قياس قدرة المتعلم على التحليل العلمي للمشكلات " بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البند ٩٦ ,٣. والبند الخامس والعشرون: " تشخيص مشكلات المتعلم أثناء الدرس " بلغت قيمة متوسطه ٩٤ ,٣. والبند السادس والعشرون: " إجراء المسابقات الثقافية داخل الفصل " بلغت قيمة متوسطه ٨٦ ,٣. والبند السابع والعشرون: " آلات التسجيل الصوتية لتقويم المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه ٥٧ ,٣. والبند الثامن والعشرون: " الأسئلة ذات النهايات المفتوحة " بلغت قيمة متوسطه ٤٩ ,٣. ويعتقد الباحث أن سبب تدني هذه البنود يعود إلى الاعتقاد السائد لدى البعض من المعلمين إلى أن استخدام مثل هذه الأساليب يشكل أعباء أضافية على عمل المعلم، وقد يعود سبب تدني متوسطات هذه البنود إلى عدم استخدام البعض من المعلمين لهذه الأساليب.

ب) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف الدراسي (داخل المدرسة) ؟

كما أن للتقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية العديد من الأساليب داخل الصف - كما مر معنا - فإن له أيضاً بعض الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم خارج الصف. والجدول التالي يوضح أساليب التقويم النوعي خارج الصف كما يراها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية :

الجدول رقم (٧). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف.

م	البنـــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة سلوك المتعلم خارج الصف. (المراقبة أو الإشراف اليومي).	٤, ٢٣	, ٦٦٧
٢	إجراء المسابقات العامة مثل: (مسابقة القرآن الكريم، . ....وغيرها من المسابقات).	٤, ٢٣	, ٧٠٠
٣	متابعة السلوك العام للمتعلم داخل المدرسة.	٤, ٢١	, ٥٩٢
٤	ملاحظة المظهر العام لدى المتعلم داخل المدرسة بوجه عام (النظافة، والهندام. ....)	٤, ١٥	, ٧٢٩
٥	تقدير احترام المتعلم للمرافق المدرسية وحفاظه عليها.	٤, ١٢	, ٧٨٦
٦	متابعة حرص المتعلم على مرافق المدرسة.	٤, ١	, ٧٢١
٧	اختبار القدرات العامة (كالذكاء، والاستعداد، والميول، . ...)	٤, ٠٩	, ٨٣٠
٨	متابعة مواظبة المتعلم للدراسة.	٤, ٠٧	, ٧٣٣
٩	إجراء المقابلات الفردية مع المتعلمين (اللقاءات الفردية).	٤, ٠٤	, ٧٥٨
١٠	ملاحظة العمل الجماعي للمتعلمين.	٤, ٠٢	, ٧١٤

تابع الجدول رقم (٧).

م	البنـــــــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	متابعة التزام المتعلم باللوائح المدرسية.	٤, ٠٢	, ٨٠٢
١٢	استخدام المعامل المدرسية لغرض تقويم المتعلم في التربية الإسلامية.	٤, ٠٢	, ٨٨١
١٣	متابعة ممارسة المتعلم للأنشطة المدرسية في مواد التربية الإسلامية.	٤, ٠١	, ٧٢٢
١٤	متابعة التزام المتعلم بنظافة المدرسة.	٣, ٩٨	, ٧٦٧
١٥	استطلاع آراء المتعلمين حول مواد التربية الإسلامية.	٣, ٩٤	, ٨٣٤
١٦	استخدام المجالس المدرسية لتقويم المتعلمين.	٣, ٩١	, ٧٤٠
١٧	استخدام السجلات القصصية (تسجيل حادثة أو موقف معين).	٣, ٩١	, ٨٧٧
١٨	دراسة ملاحظات معلمي الصف على المتعلم.	٣, ٩	, ٧١٥
١٩	دراسة سجل منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.	٣, ٩	, ٧٦٠
٢٠	قياس علاقات المتعلم في المدرسة	٣, ٨٩	, ٧٢١
٢١	مقارنة مستوى المتعلم في التربية الإسلامية بالمواد الأخرى.	٣, ٨٩	, ٧٥٢
٢٢	استفتاء معلمي الصف عن مستوى المتعلم.	٣, ٨٧	, ٦٩٦
٢٣	إجراء دراسة الحالة (السيرة الذاتية) لكل متعلم.	٣, ٨٦	, ٨٨٠
٢٤	الإطلاع على نتائج التقارير الشهرية.	٣, ٨٥	, ٧٠٨
٢٥	إجراء التحليل الكيفي لنتائج الاختبارات الفصلية.	٣, ٨٣	, ٧٦٤
٢٦	إجراء التحليل الكيفي لنتائج الاختبارات النهائية.	٣, ٧٩	, ٧٨٢
٢٧	الإطلاع على نتائج مشاركة المتعلم في النشاطات المدرسية.	٣, ٧٤	, ٧٥٤
٢٨	استخدم المجلس التأديبي لتقويم المتعلمين.	٣, ٧٠	, ٩٣٦
٢٩	دراسة السجلات التعليمية للمتعلمين.	٣, ٦٨	, ٨٠١
٣٠	الاستفتاءات العامة لجميع المتعلمين.	٣, ٦٣	, ٨٠٩
٣١	إجراء دراسة الحالة (السيرة الذاتية) لكل صف دراسي.	٣, ٥٤	, ٩٣٤
٣٢	عقد حلقات البحث (السيمنارات).	٣, ٤٩	, ٧٧٩
٣٣	الإطلاع على سجل قيد المتعلمين.	٣, ٤٥	, ٩١٠

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (٧) أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف جاءت بمستوى أقل من أساليب التقويم داخل الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ويعتقد الباحث أن السبب في انخفاض قيم المتوسط الحسابي لهذا المحور مقارنة بالمحور السابق هو الاعتقاد السائد لدى الشريحة الكبرى من المعلمين بأن عملهم يقتصر على ما يتم من فعاليات داخل الصف فقط. كما أن البنود التي احتلت قيم أعلى مثل البند الأول " ملاحظة سلوك المتعلم خارج الصف " الذي بلغت قيمة متوسطه: ٤.٢٣، والبند الثاني " إجراء المسابقات العامة " الذي احتل نفس القيمة، وما يلي هذين البندين من بنود يأتي تأييد المعلمين لها انطلاقاً من المهام التي يقومون بها لأن هذه الأساليب ترتبط بعدد كبير من المهام التي يقوم بها المعلمون أو بعض الممارسات التي اعتادوا عليها. وعلى الرغم من كل ذلك فإنه يمكن اعتبار ١٣ بنداً من بنود هذا المحور (وهي البنود: ١-١٣) تحظى بتأييد كبير من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ كما تدلل على ذلك القيم العالية للمتوسط الحسابي.

ومن جانب آخر فإن الجدول يشير إلى أن ٢٠ بنداً من بنود هذا المحور وهي البنود: (١٤-٣٣) جاءت بقيم أقل في المتوسطات الحسابية من البنود التي سبقتها. ويرى الباحث إلى أن السبب في ذلك يعود إلى عدم استخدام هذه الأساليب من قبل الكثير من المعلمين، كما يعود السبب أيضاً إلى الاعتقاد السائد لدى البعض من المعلمين أن استخدام مثل هذه الأساليب يؤدي إلى زيادة أعباء المعلم ومسؤولياته. ومما تجدر الإشارة إليه أن طبيعة تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص وفي المراحل الأخرى تقتضي من المعلم أن يقوم بالتقويم النوعي الذي لا يقتصر فقط على النواتج السطحية من العملية التعليمية؛ لأن التربية الإسلامية قبل أن تكون مادة يدرسها المتعلم هي حياة يعيشها المتعلم كمسلم في مدرسته وأسرته وبيئته المحيطة. كما يشير الجدول إلى

أن هناك بعض البنود احتلت نسباً متدنية في قيم المتوسط الحسابي مقارنة بالبنود التي سبقتها، وهي: البند التاسع والعشرون: " دراسة السجلات التعليمية للمتعلمين " بلغت قيمة متوسطه (٣,٦٨). والبند الثلاثون: " الاستفتاءات العامة لجميع المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه: (٣,٦٣). والبند الحادي والثلاثون: " إجراء دراسة الحالة لكل صف دراسي " بلغت قيمة متوسطه: (٣,٥٤). والبند الثاني والثلاثون: " عقد حلقات البحث (السيمنارات) " بلغت قيمة متوسطه: (٣,٤٩). والبند الثالث والثلاثون: " الاطلاع على سجل قيد المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه: (٣,٤٥). ويعتقد الباحث أن السبب الرئيس في انخفاض قيم المتوسطات الحسابية لهذه البنود يعود إلى عدم إدراك بعض المعلمين لما تعود به مثل هذه الأساليب من مزايا، ولما تحققه من نتائج نوعية في تقويم المتعلم في تدريس التربية الإسلامية. كما يعود ذلك أيضاً إلى أن الشريحة الكبرى من معلمي التربية الإسلامية اعتادت على أساليب التقويم التقليدية التي أثرت بشكل واضح في آراء البعض منهم. وعلى الرغم من كل ما سبق فإن الباحث يرى أنه لا يزال ثمة تأييد مقبول من قبل معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج الصف.

(ج) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة ؟

يمثل التقويم النوعي خارج المدرسة جانباً مهماً في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. والجدول التالي يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة كما يراها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية:

الجدول رقم (٨). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة.

م	البنـــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل.	٤, ٤٣	, ٧٣٣
٢	استفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة.	٤, ٤١	, ٦٨٤
٣	استفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد.	٤, ٣٥	, ٦٨٩
٤	مناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم.	٤, ٣٤	, ٧١٨
٥	إجراء مسابقات ثقافية سنوية في التربية الإسلامية.	٤, ٣	, ٥٧١
٦	استفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المنزل.	٤, ٣	, ٧٤٠
٧	مناقشة ولي الأمر حول المستوى الدراسي للمتعلم.	٤, ٢٨	, ٧٣٤
٨	مناقشة ولي الأمر حول التزام المتعلم بالسلوك الإسلامي خارج المدرسة.	٤, ٢٣	, ٦٦٧
٩	مناقشة ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المجتمع.	٤, ١٨	, ٦٦٥
١٠	مناقشة ولي الأمر حول أوقات فراغ المتعلم. .	٤. ٠٥	, ٧٣٥
١١	تكليف المتعلمين بأعمال تعاونية في التربية الإسلامية.	٤, ٠٤	, ٦٦٥
١٢	استخدام مجلس أولياء الأمور والمعلمين لتقويم المتعلمين.	٤, ٠٢	, ٨٦٨
١٣	مناقشة ولي الأمر حول نشاط المتعلم داخل المنزل.	٣, ٩٨	, ٧٦٧
١٤	قياس سلوك المتعلم داخل المنزل ؛ بالتعاون مع ولي الأمر.	٣, ٩٧	, ٨١٦
١٥	استخدام الرحلات المدرسية لغرض التقويم.	٣, ٩٢	, ٨٧٢
١٦	استفتاء أقران المتعلم.	٣, ٩١	, ٨٥١
١٧	قياس السلوك الاجتماعي العام للمتعلم خارج المدرسة.	٣, ٨٥	, ٨٢٤
١٨	إجراء الدراسات الميدانية.	٣, ٧٩	, ٧٢٢
١٩	قياس العلاقات الاجتماعية للمتعلم خارج المدرسة.	٣, ٧٥	, ٨٢١
٢٠	الاختبارات المنزلية.	٣, ٦٥	, ٨٤٦

يشير الجدول السابق رقم (٨) إلى أن ١٢ بند حصلت على قيم عالية في المتوسط الحسابي، وهذا يدل على أن معظم معلمي التربية الإسلامية يؤيدون أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة. وتعد " ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل " من أكثر أساليب التقويم النوعي تأييداً من قبل معلم التربية الإسلامية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البند ٤٣ ,٤ وهي أعلى قيمة بالنسبة لأساليب التقويم النوعي خارج المدرسة وبالنسبة للأساليب الأخرى. ويعتقد الباحث أن السبب الكبير في تأييد المعلمين لهذا الأسلوب هو أن هناك فجوة بين المنزل والمدرسة، وأن هذه الفجوة لا زالت موجودة بسبب تأكيد المعلمين على ملاحظة ولي الأمر كنوع من أساليب التقويم النوعي خارج المدرسة. كما يحتل البند الثاني أيضاً قيمة عالية من بين جميع أساليب التقويم وهو: " استفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة " حيث بلغت قيمة متوسط هذا البند: ٤١ ,٤. وبالنظر إلى البنود: (١- ١٠) نجد أن جميع هذه البنود تؤكد على ضرورة اشتراك ولي الأمر في عملية التقويم.

كما يشير الجدول السابق أيضاً إلى أن هناك بعض البنود حصلت على قيم منخفضة نسبياً في المتوسط الحسابي مقارنة بالبنود التي سبقتها، وهذه البنود هي: البند السادس عشر " استفتاء أقران المتعلم " بلغت قيمة متوسطه: ٩١ ,٣. والبند السابع عشر " قياس السلوك الاجتماعي العام للمتعلم خارج المدرسة " بلغت قيمة متوسطه: ٨٥ ,٣. والبند الثامن عشر: " إجراء الدراسات الميدانية " بلغت قيمة متوسطه: ٧٩ ,٣. والبند التاسع عشر " قياس العلاقات الاجتماعية للمتعلم خارج المدرسة" بلغت قيمة متوسطه: ٧٥ ,٣. والبند العشرون " الاختبارات المنزلية " بلغت قيمة متوسطه: ٦٥ ,٣. ويصل الباحث من خلال هذه النتيجة، وما سبق أن توصل إليه من خلال الجدول رقم (٧) إلى أن معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لا زال يعاني قصوراً في سبيل استخدام بعض

أساليب التقويم النوعي مثل: الاستفتاء، ومقاييس السلوك، ومقاييس العلاقة، وأسلوب الدراسات الميدانية، وأسلوب دراسة الحالة، والاختبارات المنزلية، وحلقات البحث، وغيرها من الأساليب. ويعود هذا القصور في رأي الباحث إلى استخدام المعلمين لنمط معين من أساليب التقويم وهو الأسلوب التقليدي الذي يركز على الاختبارات التحريرية التي تنحصر عند أدنى مستويات المعرفة، دون سعي المعلم إلى استخدام أساليب أخرى، وهذا لا ينسجم مع ما تؤكد عليه الدراسات التربوية في تدريس التربية الإسلامية كدراسة وزان [٢٨]، ودراسة المالكي [٢٩]من أن هناك الكثير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يفيد منها المعلم في تدريس التربية الإسلامية، ومن أبرزها: أسلوب الملاحظة، وأسلوب اللقاءات الفردية، وأسلوب الاختبارات العملية، وأسلوب الاستفتاء، وأسلوب التسميع، وغيرها من الأساليب.

د) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير المؤهل؟

وفقاً لما توصل إليه الباحث من خلال الجدول رقم (٥)، فقد استخدم اختبار ت t test لمعرفة الفرق بين عينتين مستقلتين، وقد توصل الباحث إلى النتيجة التالية:

يشير الجدول التالي رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية حول أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية تعزى إلى المؤهل، وقد يعود ذلك إلى أن معظم معلمي التربية الإسلامية في مكة المكرمة ذوي المؤهلات الأقل يخضعون لدورات تدريبية تربوية مستمرة من قبل إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة كما أن أساليب الإشراف التربوي الحديثة التي اعتمد عليها

التعليم في السنوات الأخيرة قد تكون من الأسباب المهمة في رفع مستوى تأهيل المعلمين ؛ الأمر الذي قد يكون سبباً في عدم تأثير متغير المؤهل على آرائهم.

الجدول رقم (٩). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير المؤهل.

الفرق بين متوسطي عينتي	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	بكالوريوس ن = ٧٥		ماجستير ن = ١٦		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل	,٥٢٠	,٤٧٣	٣٢٦,٨٢٦	٢٩,٣٠٩	٣٢٠,٨١٢	٢٥,٨٩٠	،٧٥٩	,٤٥٠

(هـ) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟

وفقاً لما توصل إليه الباحث من خلال الجدول رقم (٥) وهو أن متغير سنوات الخدمة يضم فئتين من المعلمين فئة سنوات خدمتهم (٥-١٠ سنوات)، وفئة أخرى سنوات خدمتهم أكثر من ١٥ سنة، فقد استخدم اختبار ت t test لمعرفة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وقد توصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (١٠). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة .

الفرق بين متوسطي عينتي	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	٥-١٥ سنة = ٦٤		أكثر من ١٥ سنة = ٢٧		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
المعلمين تبعاً لمتغير الخدمة	.٠٠٢	,٩٦١	٣٢٧	٢٩, ٠٨	٣٢٢.٨٥	٢٨,٠٦	.٦٢٨	,٥٣٢

يشير الجدول السابق رقم (١٠) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول أساليب التقويم النوعي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة. ويصل الباحث من خلال هذه النتيجة إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية يمكن استخدامها من قبل جميع المعلمين، وأن عامل الخدمة لا يؤثر على استخدام هذه الأساليب. ويرى الباحث أن عدم تأثير متغير الخدمة قد يعود إلى أن المعلم من ذوي الخدمة الأعلى قد لا يعمل على تنمية خبراته بشكل مستمر خلال سنوات الخدمة التي قضاها؛ الأمر الذي يجعله يستوي مع زميله قليل الخدمة، وقد يكون العكس المعلم قليل الخدمة من خلال الدورات المكثفة والتدريب المستمر الذي يقوم به لم يجعل بينه وبين زميلة الأعلى خدمة كثير فرق. ومن هنا يصل الباحث إلى نتيجة مهمة وهو أننا في ميدان التعليم يجب أن نتجه – في تفسيرنا لسنوات الخبرة - إلى الخبرة النوعية للمعلم وهو مدى ما تحصل عليه من تجارب وخبرات نوعية بغض النظر عن عدد السنوات التي قضاها في التعليم؛ بمعنى قد يكون لدينا معلمين أحدهما قضى عشر سنوات في التعليم، والآخر خمس سنوات، لو أن مقدار ما

تحصل عليه كل معلم خمس دورات – مثلاً ؛ فإنه من الناحية النوعية يمكن اعتبار أن خبرة المعلمين واحدة ولا فرق بينهما.

و) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص؟

يمثل الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية أهمية كبيرة، ولمعرفة الفروق بين آراء المعلمين تبعاً لمتغير التخصص: (تربوي / غير تربوي)، فقد استخدم الباحث اختبار ت t test وتوصل على النتيجة التالية:

الجدول رقم (١١). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير التخصص

الفرق بين متوسطي عينتي المعلمين تبعاً لمتغير التخصص	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	تربوي = ٧٧		غير تربوي = ١٤		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
	,٥٠٦	,٤٧٩	٣٢٥, ٢٥٩	٢٩, ٥٥٤	٣٢٨, ٥٧١	٢٤, ١٥	- , ٣٩٥	,٦٩٤

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص (تربوي/غير تربوي). ويفسر الباحث السبب في عدم وجود الفروق في آراء المعلمين تبعاً

لهذا المتغير هو أن البعض من المعلمين غير التربويين قد التحقوا بدورة الدبلوم التربوي لمدة عام وقد يكون السبب التحاق جزء كبير من المعلمين غير التربويين بالدورات التربوية التي يقدمها مركز التدريب التربوي بإدارة التعليم. وعلى الرغم من كل ذلك فإن الباحث يصل من خلال هذه النتيجة إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية تحتل أهمية كبيرة جداً، وأن هذه الأهمية يستوي فيها جميع المعلمين سواء كانوا تربويين أو غير تربويين، كما أن هذه الأساليب في متناول جميع المعلمين ويمكنهم القيام بها واستخدامها في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

ز) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؟

يمثل العبء التدريسي الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية عاملاً مهماً في التأثير على أدائه، وفهمه لعملية التدريس. ولمعرفة الفروق بين آراء معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي One -Way NOVA ، وتوصل إلى النتيجة التالية:

يتبين من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نصاب الحصص. وبناءً على هذه النتيجة فإن الباحث يصل إلى أن أساليب التقويم النوعي يمكن استخدامها من قبل جميع المعلمين مهما كان نصابه من الحصص، وأنه يمكن لكل معلم أن يستخدمها بدليل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آرائهم. ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن هذه الأساليب

ذات ارتباط وثيق بعمل المعلم داخل الفصل أولاً ، ثم خارج الفصل وخارج المدرسة ، كما أن إيمان المعلمين بأهميتها يعد سبباً مهماً في إذابة جميع الفروق فيما بينهم.

الجدول رقم (١٢):يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين تبعاً لمتغير نصاب الحصص .

الفروق بين متوسطات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أفراد العينة تبعاً لمتغير نصاب الحصص	بين المجموعات	٦٠٧, ٦٣٤	٢	٣٠٣, ٨١٧	, ٣٦٤	, ٦٩٦
	داخل المجموعات	٧٣٤٩٢, ٥١٩	٨٨	٨٣٥. ١٤٢		
	المجموع الكلي	٧٤١٠٠, ١٥٤	٩٠	-		

ملخص نتـــــائج الدراســـــة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

١- يتفق معلمو التربية الإسلامية على أهمية جميع أساليب التقويم النوعي التي تضمنتها هذه الدراسة ؛ حيث احتلت جميع البنود قيماً عالية في المتوسط الحسابي لا تقل عن ٤٥ ,٣ من أصل (٥).

٢- يرى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (عينة الدراسة) أن ٢٣ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي داخل الصف، و١٣ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي خارج الصف (داخل المدرسة)، و١٢ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي خارج المدرسة تعد أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية.

٣- يرى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (عينة الدراسة) أن: ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل، واستفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة، وملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف، واستفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد، ومناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم، والتلاوة الفردية للقرآن الكريم: هي أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية. وأن: عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين: هي أقل أساليب التقويم النوعي أهمية.

٤- كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لجميع متغيرات الدراسة وهي سنوات الخدمة، والمؤهل، والتخصص، ونصاب الحصص. وهذا يدل على أن جميع فئات عينة الدراسة تتفق في وجهات نظرها نحو أساليب التقويم النوعي؛ وهو الأمر الذي يعزز أهمية هذه الأساليب وضرورة استخدامها من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

التوصيـــــات

يمكن إيجاز توصيات الدراسة على النحو التالي:

١- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن جميع معلمي التربية الإسلامية يتفقون على أهمية أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ فإن الباحث يوصي بضرورة العمل بهذه الأساليب وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية.

٢- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن هناك بعض أساليب التقويم النوعي كشفت النتائج عن انخفاض في قيم المتوسط الحسابي نحوها، مثل: إجراء الدراسات الميدانية، استخدام الاستفتاءات، ودراسة الحالة، واستخدام آلات التسجيل الصوتية، ومراجعة سجلات المتعلمين، وعقد حلقات البحث، ونحوها؛ فإن الباحث يوصي بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية لتزداد قناعتهم بها ويتمكنون من معرفة أهميتها في تدريس التربية الإسلامية.

٣- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن هناك بعض أساليب التقويم النوعي، وهي (عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين) يرى المعلمون أنها أقل الأساليب أهمية؛ يوصي الباحث بضرورة شرح مثل هذه الأساليب للمعلمين عن طريق النشرات التربوية، ولقاءات المشرفين التربويين لهم، وتزويدهم ببعض المراجع التربوية الحديثة في مجال التقويم النوعي.

٤- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لجميع متغيرات الدراسة؛ يوصي الباحث جميع معلمي التربية الإسلامية على اختلاف سنوات الخدمة لديهم، ومؤهلاتهم، وتخصصاتهم، وأنصبتهم في الحصص الدراسية – دون استثناء - بضرورة استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

المقترحـــــــات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الميدانية التالية :

١- مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم العام لأساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية.

٢- العلاقة بين استخدام أساليب التقويم النوعي ومدى امتلاك الطالب للمهارات العقلية والعملية والاجتماعية في التربية الإسلامية.

٣- العلاقة بين استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية واتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية نحو مادة التربية الإسلامية.

المــــــــراجع

[١] القرآن الكريم.

[٢] مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، *"صحيح مسلم"*، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٣ هـ.

[٣] النحلاوي، عبد الرحمن، *" أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع "*، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٠ م.

[٤] الرشيد، محمد الأحمد، وعبد الرؤوف العاني، البحث التربوي، أزمته. نواقصه. مقترحات تطويره، *"مجلة التوثيق التربوي لدول الخليج العربية "*، ع٣، (١٤٠١هـ/١٩٨١م)، ٤٧-٦٨.

[٥] وهبه، نخلة ، *"كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة"* ، المركز العالمي لتنمية الموارد البشرية، بيروت- لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٨م.

[٦] ستراوس، أنسيلم، وجولييت، كوربين، *" أساسيات البحث الكيفي، أساليب وإجراءات النظرية المجذرة "* ، ترجمة: عبد الله بن حسين الخليفة، الرياض، مركز البحوث والدراسات الإدارية، معهد الإدارة العامة، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

[٧] أحمد، أحمد عطية، "*مناهج البحث في التربية وعلم النفس رؤية نقدية*"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

[٨] الزبرة، زهراء عيسى، معايير التقييم في منهج البحث النوعي: دعوة للبحث عن الجذور. "*التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم، المؤتمر العلمي الثالث (٣-٥مايو ١٩٩٤)*"، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

[٩] نجادات، أحمد محمد الهندي، "*أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومعلمي القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة*"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ.

[١٠] الوزان، سراج محمد عبد العزيز، "*تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة*"، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (٣٦)، ١٤١٤هـ.

[١١] المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله، "*مهارات التربية الإسلامية*"، سلسلة كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر، ع١٠٦، ربيع الأول ١٤٢٦هـ.

[١٢] جلاتهورن، ألن أ، "*قيادة المنهج*"، ترجمة سلام سيد أحمد سلام وآخرون، الرياض، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[١٣] حمدان، محمد زياد، "*تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه*"، الأردن-عمان، دار التربية الحديثة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٤] Keely, A, V , " The curriculum Theory and Practic " e , Harper& Row. Publishers , London,New York, Hegerstown , san Francisco.

[١٥] ASCD , " Fundamental Curriculum Decisions ". Association for supervision and Curriculum Development 225 North Washington street Alxandria,1 Virginia 22314, 1983.

[١٦] Lawton , Denis , Curriculum Evaluation: New Approaches ," Theory and Practice of curriculum " , Rout led & Kegan paul , London , Heuley and Boston. (pp176-186) , 1978

[١٧] Wheeler, D.K,: " curriculum Process " hodder and Stoughton, London, Sydny, Auckland, Toronto, 1967.

[١٨] Wichowski, Chester, P and Walker, Thomas, J , " Using Qualitative research to Define statewide e Professional personal Development " . Paper presented at the New and Related Services, Personal Development Division, American Vocational Association Conference , Cincinnati , OH , December , 1996.

[١٩] قنديل، يس عبد الرحمن، " *التدريس وإعداد المعلم* "، الرياض، دار النشر الدولي، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٢٠] الدوسري، إبراهيم مبارك، " *إطار مرجعي في القياس والتقويم التربوي* "، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٤١٩هـ.

[٢١] الدوسري، راشد حماد، " *القياس والتقويم التربوي الحديث*"، عمان، الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٤، ١٤٢٥هـ.

[٢٢] عودة، أحمد، " *القياس والتقويم في العملية التدريسية* "، إربد – الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع، الإصدار الأول ٢٠٠٤- ٢٠٠٥.

Caulley, Darrel , N, " The quantitative and qualitative in the Phsical Sciences and the implications for evaluation Research on Evaluation program " , Paper and report Series No. 25. U.S, Oregon, ED 193286, 1979.

McDaid, Janet, Ciriza , Frank, " qualitative Approaches to Program Evaluation: Some Application ". U.S. California.ED 282895, 1986.

Yildirim,Ali , Simsek, Hasan ," A Qualitative Assessment of curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools Turkey " . (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , Chicago, II, March 24-28, 1997). ED 405493.

Sage, sara, M , " Qualitative Examination of Problem – Based Learning at the K-8 level: Preliminary Findings". (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association " New York " , April 8-12 , 1996). ED 398263.

[٢٣] القرني، علي بن سعد، " *طرق البحث الحقلية الأثنوغرافية في المجال التربوي* "، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

[٢٨] الوزان، سراج محمد عبد العزيز، " *التدريس في مدرسة النبوة، مفهومه – أهدافه- أسسه – طرائقه – تقويم أثره* "، سلسلة رابطة العالم الإسلامي، العدد ١٣٢، ذو الحجة ١٤١٣هـ.

[٢٩] المالكي، عبد الرحمن عبد الله، " *فقه التدريس والتعليم ومدى العمل به في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ.

[٣٠] فان دالين، ديوبولد ب، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، " *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* "، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٣١] عبيدات، ذوقان وآخرون، " *البحث العلمي مفهومه، أدواته. أساليبه* ". عمان – الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

[٣٢] العساف، صالح بن حمد، " *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* "، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[٣٣] الحارثي، زايد عجير، " *بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات* ". جده، دار الفنون، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٤] أحمد، محمد عبد السلام، *القياس النفسي والتربوي*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١م.

qualitative Evaluation styles in teaching Islamic education at secondary stage

Abdul Rahman Abdullah Mohemmed Almaliki

Assistant Profusor , Dept. of Curriculum and Instruction,
College of teachers in Makkah , Saudi Arabia

Abstract: This study aims at recognition of the qualitative Evaluation styles in teaching Islamic education at secondary stage. to achieve the study goal and answer its questions , the researcher had practical study which included (٩١) teacher of Islamic education at secondary stage in Holy Makka , they were choosen randomly , using questionnaire which he prepared and affirmed its honesty. The study results recovered that all qualitative Evaluation styles occupied high values in Arithmetic mean responsible managers at home observation for learner , asking responsible mangers about the learners desire on praying , observation of learner conduct inside classroom , making questionnaire for responsible manager about the learner conduct in the Mosque , discussion with responsible manger about learners absence from school individual reading for Holy Quraan is the most important evaluation style. Number of seminar , questions with opened unlimited ends , Looking at teachers registration records are the least important styles of qualitative Evaluation. The study also recovered that all categories of study aspect agree in their point view about qualitative Evaluation style in teaching Islamic education , and there aren't statistic differs which are related to any variable of study variables. The researcher concluded his study with some suggestion and recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٧-٣٨٠ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة

صبرية بنت مسلم اليحيوي

أستاذ التخطيط والإدارة التعليمية المساعد، بقسم التخطيط والإدارة التعليمية

المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات (قائدة فريق الأزمات) لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية حسب آراء أفراد عينة الدراسة في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات، و الكشف عن الفروق بين آراء المديرات و المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً: للخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع وحجم المبنى المدرسي، والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل إدارة الأزمات في المدارس.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من جميع أفراد المجتمع الأصلي من: المديرات، والوكيلات، والمعلمات (اللاتي يشكلن فريق الأزمات)، في المدارس وقد بلغ عددهن ٤٩٩ مديرة، ووكيلة ومعلمة، استجاب منهن ٤٤٢ بنسبة ٨٩ ٪ من المجتمع الأصلي لأفراد عينة الدراسة.

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من ٨١ عبارة موزعة على عشرة مجالات لعمليات إدارة الأزمات هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه،

المتابعة ، تشكيل عضوات فرق الأزمات ، القيادة ، نظام الاتصال ، نظام المعلومات ، اتخاذ القرارات ، التقويم أُجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، واختبار الثبات بتطبيقها على عينة بلغت ٢٤ فرداً فكانت قيمة معامل ارتباط الاستبانة ٠.٩٧ عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي ، واختبار (ت) ، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفيه ، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها :

- ترى أفراد عينة الدراسة أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة.
- ترى أفراد عينة الدراسة أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة القيادة في الأزمات، وأقلها تقويم الأزمات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولصالح المديرات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً : للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية ، و حجم المبنى المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات التي تتعلق : بالتنظيم ، التوجيه ، القيادة تبعاً لنوع المبنى المدرسي لصالح المديرات في المباني الحكومية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً : للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس ، وحجم المبنى المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً : لنوع المبنى المدرسي لصالح المعلمات في المباني الحكومية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم عدد من التوصيات ، ووضع استراتيجية مقترحة لتفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس ، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

المقدمة

تمثل الأزمات التي تمر بها المدرسة نقطة حرجة، وحاسمة في كيان المدرسة، تختلط فيها الأسباب بالنتائج مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها، واتخاذ القرار المناسب حيالها، في ظل عدم التأكد، وضيق الوقت، ونقص المعلومات. الأمر الذي قد يؤدي إلى إعاقة المدرسة عن تحقيق أهدافها، وإحداث الخسائر المادية والبشرية. و المدرسة المعاصرة تواجه أنواعاً متعددةً من الأزمات التي تختلف في أسبابها، ومستويات حدتها، وشدة تأثيراتها، ودرجة تكرارها نتيجة التغيرات البيئية السريعة والمفاجئة لأسباب مختلفة سواءً أكانت: اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم تقنية أم بيئية [١، ص ٧٣٣]، [٢، ص٣]. الأمر الذي يشير إلى أن الأزمة تعد ظاهرة حتمية، لا يمكن تجنبها أو القضاء عليها. إلا أنه يمكن منع الأزمة، أو الحد من آثارها السلبية عن طريق إدارة الأزمات، باستخدام عمليات منهجية علمية، تحقق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمات، والتحرك المنتظم للتدخل، وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الأزمة. حيث أكدت الدراسات على أن إدارة الأزمات بفعالية، يتطلب عمليات منهجية علمية سليمة مثل: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، وتشكيل فرق لإدارة الأزمات، والقيادة في الأزمات، ونظام الاتصال، ونظام المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقويم الأزمات [٢]، [٣]، [٤] [٥]، [٦]، [٧]، [٨]، [٩].

وانطلاقاً من الدور الفاعل لإدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، واستجابةً لاهتمام وزارة التربية والتعليم بموضوع الأزمات نتيجة لتزايدها، ولاعتماد إدارة الأزمة على المديرات - باعتبارهن قائدات لفرق الأزمات بالمدرسة - ، جاءت الدراسة الحالية لمعرفة مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس

المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ؛ من أجل تقديم بعض التوصيات، ووضع استراتيجية مقترحة لإدارة الأزمات في المدارس بفاعلية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

- أهمية الموضوع الذي تتناوله – إدارة الأزمات – الذي يعد من الموضوعات الإدارية الحديثة والهامة على المستويين : العالمي والمحلي، لأن القرن الحادي والعشرين مليء بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى المجالات، والتي قد تتسبب في حدوث أزمات على مستوى المدرسة، الأمر الذي يتطلب اتخاذ إجراءات مناسبة وشاملة لمنع وقوع الأزمات وإدارتها بفاعلية وكفاءة، لأن الإدارة السيئة للأزمات قد تسبب في الانحدار بالموقف إلى ما هو أسوأ، وحدوث الكوارث سواءً أكانت : مادية أم بشرية.

- يمكن الإفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها والاسترشاد بها في التعامل مع الأزمات بفاعلية وكفاءة، للحد من نتائجها (آثارها) السلبية، واستغلالها كفرص نحو التقدم والنجاح. فالدراسة الحالية قد تفيد عدد من المسؤولين عن التربية والتعليم الذين يؤثرون في العملية التعليمية منهم :

- المسؤولون في وزارة التربية والتعليم : حيث توضح للمسئولين أهمية الأخذ بالمنهجية العلمية في إدارة الأزمات في المدارس، للحد من وقوع الأزمات، والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية.

- المشرفات الإداريات : قد تفيد في إعطاء المشرفات مؤشرات حقيقية عن واقع إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بإبراز نقاط القوة والضعف في

ملامح إدارة الأزمات في المدارس، كما تسهم في إطلاعهن على أسلوب إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية ؛ من أجل توجيه المديرات لأفضل الطرق لإدارة الأزمات.

- المديرات والمعلمات: قد تسهم الدراسة الحالية في تحسين ممارسات المديرات والمعلمات (فريق الأزمات) لإدارة الأزمات، من خلال إطلاعهن على استراتيجية إدارة الأزمات.

- العاملات في المدرسة: تكون لدى العاملات مفهوماً صحيحاً عن أسلوب إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس ؛ من أجل التعامل معها بنجاح.

- نظراً لحداثة موضوع إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام فإن المكتبة العربية تعاني من قلة توافر الدراسات وندرتها في هذا المجال، حسبما قامت به الباحثة من استقصاء للمعلومات بواسطة مراكز المعلومات، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت). لذلك قد تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية.

- تقديم توصيات ووضع واستراتيجية مقترحة لإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات، قد تسهم في الحد من وقوع الأزمات، والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية في حالة وقوعها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الأزمة واقع حتمي تواجهه المدارس، وسط التغييرات البيئية المتعددة و المتسارعة، يهدد كيان المدرسة، وقيمها، وسلامة أفرادها، و ممتلكاتها [١٠، ص٦٩].يتوقف التعامل معها، والقدرة على احتوائها، والاستفادة منها كفرص للتعلم على أسلوب المديرين في إدارتها، حيث يخضع بعض المديرين تعاملهم مع الأزمة للعشوائية، وسياسة رد الفعل.مما قد يتسبب في إحداث خسائر بشرية ومادية تهدد بقاء المدرسة. في حين

يخضع بعض المديرين تعاملهم مع الأزمة للعمليات المنهجية العلمية السليمة لإدارة الأزمة، مما يسهم في منع الأزمات، والحد من آثارها السلبية [١١، ص١٥]، [١٢، ص١٣، ١٤]. وجدير بالذكر أنه على الرغم من تعدد وتباين الأزمات التي تتعرض لها المدرسة، ولكل أزمة من الأزمات الخصائص المميزة لها التي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها يتوافق مع طبيعتها، إلا أن كل الأزمات تخضع لعمليات منهجية علمية مشتركة في إدارتها، لتجنب وقوعها، والتخفيف من نتائجها السلبية [١٣، ص١١٥]. حيث اتضح من الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة أن المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، تواجهها أزمات، تتباين في أسبابها، منها: ما يتعلق بالكوارث البيئية (كالحرائق، والأمطار)، ومنها ما يتعلق بظروف العمل المادية غير الملائمة (من تهوية وإضاءة)، ومنها ما يتعلق بالاختلافات في طبيعة وسمات وقيم، وأهداف عناصر العملية التعليمية. ومنها ما يتعلق بسوء الفهم والشائعات والأساليب المستبدة للمديرات في التعامل.كما يشير الواقع إلى تعرض بعض المدارس في المملكة إلى أزمات، منها ما تعرضت له بعض المدارس من حرائق أو سيول نتيجة للأمطار، أدّت إلى حدوث كوارث بشرية ومادية . وقد جاءت الدراسة الحالية استجابة لما تتعرض له المدارس من أزمات ؛ لان الحاجة أصبحت ملحة لتبني مديرات المدارس لعمليات فعالة في إدارة الأزمات في المدارس.

لذلك تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ – ما مدى ممارسة المديرات (قائدة فريق الأزمات)❖ عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية من حيث: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات،

❖ يقصد بالمديرات أينما وردت في الدراسة (قائدة فريق الأزمات) حسبما تنص عليه اللوائح في وزارة التربية والتعليم كما يقصد بقائد فريق الأزمات المديرات إينما وردت .

نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات حسب آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات (قائدة فريق الأزمات) والمعلمات (عضوات فريق الأزمات) * في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً: للخبرة العملية والدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي ؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً: للخبرة العملية والدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي ؟.

٥ – ما مقترحات أفراد عينة الدراسة (فريق الأزمات) لتفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات، للحد منها والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية ؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

---

* يقصد بالمعلمات أينما وردت في الدراسة (عضوات فريق الأزمات) حسبما تنص عليه اللوائح في وزارة التربية والتعليم كما يقصد بعضوات فريق الأزمات المعلمات إينما وردت.

١ – التعرف على مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية من حيث: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات حسب آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة .

٢- الكشف عن الفروق بين آراء المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

٣- الكشف عن الفروق بين آراء المديرات وآراء المعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً: للخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي.

٤- التعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة (فريق الأزمات) لتفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات، للحد منها والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية .

٥ - تقديم توصيات ووضع استراتيجية مقترحة لإدارة الأزمات، قد تسهم في الحد من وقوع الأزمات، والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية في حالة وقوعها.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية :

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، وهي: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة

الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات.

-الحدود البشرية: جميع أفراد المجتمع الأصلي من المديرات، والوكيلات (قائدة فريق الأزمات)، و المعلمات (عضوات فرق الأزمات) في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة .

-الحدود المكانية: أُجرِيت الدراسة على المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

-الحدود الزمانية: أُجرِيت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٤هـ.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الأزمة: لحظة تحول حرجة وحاسمة، تفقد المدرسة قدرتها على العمل بالشكل المتعارف عليه من قبل (الاعتيادي)، في سلسلة من الأحداث التي تختلط فيها الأسباب بالنتائج، وتتلاحق الأحداث في ظل عدم التأكد، وضيق الوقت، ونقص المعلومات. الأمر الذي يزيد من درجة غموض الدور، وحدتها، ودرجة المجهول ؛ مما يتسبب في فقدان التوازن، وحدة درجة التوتر، وتهديد كيان المدرسة.كما يؤدي إلى صعوبة التعامل معها، واتخاذ القرار المناسب حيالها. الأمر الذي يتطلب ممارسة عمليات منهجية علمية في إدارة الأزمة ؛ لمنع وقوعها، والحد من نتائجها (آثارها) السلبية في حالة وقوعها، واعتبارها فرصاً للاستثمار ؛ لتحقيق نتائج مرغوبة، بالإفادة من نتائجها كدروس.

مفهوم إدارة الأزمات: أسلوب للتعامل مع الأزمة، بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية، من خلال: اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية، التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة، والتقليل من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الايجابية، والتنسيق بين

جهود أعضاء الفريق، والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة، وترشيد خطوات فريق الأزمات وتزويده بالمعلومات اللازمة لإدارة الأزمة، والإشراف على سير العمل في موقف الأزمة ؛ للتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ، وتشكيل فرق لمواجهة الأزمات حسب طبيعة ونوعية كل أزمة قادرة على التعامل مع الأزمات، والتأثير في فريق الأزمات لدفع نشاطهم وحفزهم على اتخاذ القرار المناسب، الذي يتميز بالفاعلية والرشد والقبول لموقف الأزمة، وتبادل المعلومات والأفكار المتعلقة بالأزمة، من خلال توفير نظام اتصال فعال يتكون من الأفراد والتجهيزات اللازمة، يُمكن من إدارة الأزمة بفاعلية، واتخاذ القرار المناسب في موقف الأزمة، في ظل ضيق الوقت، ونقص المعلومات، وتسارع الأحداث، واعتبار الأزمات فرص للتعلم ، من خلال تقييم موقف الأزمة، والإجراءات التي اتخذت في التعامل مع الأزمة، ومحاولة تحسينها.

الإطار النظري للدراسة

تناول هذا الجزء من الدراسة الجوانب النظرية التي تتعلق بموضوع إدارة الأزمات،وهي: المفاهيم: مفهوم الأزمة لغة واصطلاحاً وخصائصها، مفهوم إدارة الأزمات، تصنيف الأزمات، أسباب الأزمة، نتائج (آثار) الأزمة، أهمية إدارة الأزمات في المدرسة، مراحل ظهور (نشوء) الأزمة، الأزمات في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس.

أولاً: المفاهيم

قبل تناول موضوع إدارة الأزمات، ينبغي النظر لبعض المفاهيم، ومحاولة الاتفاق عليها لتكون الأساس في طرح موضوع إدارة الأزمات.

١- مفهوم الأزمة

قبل البدء بتوضيح مفهوم الأزمة، ينبغي التمييز بين مفهوم الأزمة، وبعض المفاهيم الأخرى الشائعة، والتي قد تتشابه مع الأزمة في خصائصها، ولكنها في واقع الأمر ليست أزمة، وهي:

- **مفهوم المشـــكلة**: هي عبارة عن عائق يحول دون تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وتعبر عن حدث له شواهد وأدلة، تنذر بوقوع مشكلة بشكل تدريجي غير مفاجئ. مما يجعل من السهل إمكانية التوصل إلى أفضل حل بشأنها من بين عدة حلول ممكنة. والعلاقة بين المشكلة والأزمة وطيدة الصلة ؛ فهي قد تكون سبباً في حدوث الأزمة، ولكنها ليست الأزمة في حد ذاتها [١٤ ، ص١٠].

- **مفهوم الكارثة**: تعبر الكارثة عن حالة مدمرة حدثت فعلاً ، ونجم عنها ضرر في العناصر المادية والبشرية أوكليهما. وهي أكثر التصاقاً بالأزمة، وقد ينجم عنها أزمة ولكنها ليست أزمة بحد ذاتها [١٥ ، ص١٢].

- **مفهوم الأزمة في اللغة**:

تفيد الأزمة في اللغة معنى الضيق والشدة ؛ يقال أَزَمَت عليهم السنة أي: اشتد قحطها. وتأزم، أي: أصابته أزمة [١٦ ، ص١٦].

ويعرف معجم ويبستر (Webster) الأزمة بأنها: نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ. وهي لحظة حاسمة، أو وقت عصيب. أي وضع وصل إلى مرحلة حرجة [١٧ ، ص٥٨٣].

وتستخدم الأزمة باللغة الصينية في كلمتين هما: (Wet – Ji) تعبر الأولى Wet عن الخطر، والثانية Ji عن الفرصة التي يمكن استثمارها، من خلال تحويل الأزمة وما تنطوي

عليه من مخاطر إلى فرص لإعادة الظروف لوضعها الطبيعي، وإيجاد الحلول البناءة [١٨ ص٥٥].

– **مفهوم الأزمة اصطلاحاً**: على الرغم من كثرة تداول مصطلح الأزمة في العقد الأخير من القرن العشرين، نتيجة للتغيرات البيئية التي تعمل في ظلها المؤسسات الإنتاجية والخدمية، والتي تتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة التي قد تؤدي إلى حدوث أزمات تفرض استخدام عمليات فعالة لمواجهتها للحد من نتائجها (آثارها) [١٩ ، ص١]، إلا أنه يصعب تحديد مفهوم الأزمة، نتيجة شمولية طبيعته، واتساع استعماله [٢٠، ص١٧ ، ١٦]، واختلاف الاستخدام والسياق المطبق من قبل الكتّاب والباحثين.

وقد وردت مجموعة من التعريفات للأزمة على مستوى المنظمة، منها:

عرف فنك (Fink) [٢١ ، ص١٥] الأزمة بأنها: نقطة تحول في حياة المنظمة نحو الأسوأ أو الأفضل. فهي حالة من عدم الاستقرار يحدث فيها تغيير حاسم في سير العمل في المنظمة، قد يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها، أو نتائج غير مرغوب فيها.

أما الحملاوي [٢٢ ، ص١٣] عرف الأزمة بأنها: خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله، ويهدد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها النظام.

وقد عرفها أحمد [٢٣ ، ص٢٧] بأنها: حدث مفاجئ (غير متوقع) يؤدي إلى صعوبة التعامل معه . ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل، وطرق لإدارته بشكل يحد من آثاره السلبية.

بالنظر إلى المفاهيم السابقة يتضح أنه: على الرغم من تعدد مفاهيم الأزمة، نتيجة الاستخدام والسياق المطبق، إلا أنه يمكن استنتاج العديد من خصائص الأزمة، التي يرتكز عليها المفهوم على النحو التالي: ليس بالضرورة أن تكون الأزمة نقطة تحول سلبية، وإنما قد تكون فرصة للاستثمار نحو التقدم والنجاح، والتعقيد والتشابك

وتداخل الأسباب بالنتائج، و سرعة تلاحق الأحداث ؛ مما يزيد من درجة الغموض في مواجهة الأزمة، وعدم التأكد، ونقص المعلومات، و ضيق الوقت ؛ للتفكير في مواجهة الأزمة، باتخاذ قرارات صائبة وسريعة، وفقدان السيطرة على مجريات الأمور، وتهديد كيان المنظمة، وفقدان التوازن الناتج عن الشعور بدرجة عالية من التوتر في بداية الأزمة، مما يضعف إمكانات الفعل المؤثر والسريع لمواجهتها، يتطلب مواجهة الأزمة عمليات فعالة لإدارتها بشكل سليم، للحد من نتائجها (آثارها) السلبية.

ومن خلال ذلك الاستعراض لمفاهيم الأزمة، واستنتاج خصائصها، يمكن التوصل إلى مفهوم إجرائي للأزمة يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي: لحظة تحول حرجة وحاسمة، تفقد المدرسة قدرتها على العمل بالشكل المتعـــارف عليه من قبل (الاعتيادي)، في سلسلة من الأحداث التي تختلط فيها الأسباب بالنتائج، وتتلاحق الأحداث في ظل عدم التأكد، وضيق الوقت، ونقص المعلومات. الأمر الذي يزيد من درجة غموض الدور، وحدتها، ودرجة المجهول ؛ مما يتسبب في فقدان التوازن، وحدة درجة التوتر، وتهديد كيان المدرسة.كما يؤدي إلى صعوبة التعامل معها، واتخاذ القرار المناسب حيالها. الأمر الذي يتطلب ممارسة عمليات منهجية علمية في إدارة الأزمة لمنع وقوعها، والحد من نتائجها (آثارها) السلبية في حالة وقوعها، واعتبارها فرصاً للاستثمار ؛ لتحقيق نتائج مرغوبة، بالإفادة من نتائجها كدروس.

٢ – مفهوم إدارة الأزمات

تعددت مفاهيم إدارة الأزمات بتعدد الكتّاب والباحثين، واختلاف وجهات نظرهم حول كيفية تناولهم لإدارة الأزمات، وأن كانت توجد بينها سمات مشتركة. ويمكن عرض بعض المفاهيم لإدارة الأزمات، على النحو التالي:

عرف ليتل (Little) [٢٤ ، ص٨] إدارة الأزمات بأنها : نظام يستخدم للتعامل مع الأزمات ، من أجل تجنب وقوعها ، والتخطيط للحالات التي يصعب تجنبها ؛ بهدف التحكم في النتائج ، والحد من الآثار السلبية.

كما عرف تشيس (Chase) [٢٥، ص ص ٤- ٥] إدارة الأزمات بأنها: الخطوات التي تتخذ لتقليل مخاطر حدوث الأزمة.

في حين عرف أبو قحف [٢٦، ص٣٥٢] إدارة الأزمة بأنها: مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية ، التي تبذل لمواجهة أو الحد من الآثار السلبية المترتبة على الأزمة.

وعرف عثمان [٢٧ ، ص ص ١٢٢- ١٢٣] إدارة الأزمات بأنها: العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالإحساس بالأزمات المحتملة ، عن طريق الاستشعار ، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات ، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة ؛ لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية ، بما يحقق أقل قدر من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين. مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت ، وبأقل تكلفة ممكنة ، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها ، وتحسين طرق التعامل معها مستقبلاً ، و محاولة الإفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة.

وعلى الرغم من تعدد مفاهيم إدارة الأزمات ، نتيجة الاستخدام والسياق المطبق ، إلا أن ذلك التعدد والتباين شكلي في تحديد المفهوم وليس في مضمون إدارة الأزمات ؛ فهي تتفق على أن إدارة الأزمات هي أسلوب إداري للتعامل مع الأزمات باستخدام أساليب منهجية علمية سليمة تتمثل في: التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والمتابعة ، وتشكيل عضوات فرق الأزمات ، والقيادة ، ونظام الاتصال ، ونظام المعلومات ، والتقويم.

ومن خلال ذلك الاستعراض لمفاهيم إدارة الأزمات يمكن التوصل إلى مفهوم إجرائي لإدارة الأزمات يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي: أسلوب للتعامل مع الأزمة بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية، من خلال: اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية، التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة والتقليل من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الايجابية، والتنسيق بين جهود أعضاء الفريق والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة، وترشيد خطوات فريق الأزمات وتزويده بالمعلومات اللازمة لإدارة الأزمة، والإشراف على سير العمل في موقف الأزمة ؛ للتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ، وتشكيل فرق لمواجهة الأزمات حسب طبيعة ونوعية كل أزمة قادرة على التعامل مع الأزمات، والتأثير في فريق الأزمات لدفع نشاطهم وحفزهم على اتخاذ القرار المناسب، الذي يتميز بالفاعلية والرشد والقبول لموقف الأزمة، وتبادل المعلومات والأفكار المتعلقة بالأزمة من خلال توفير نظام اتصال فعال يتكون من الأفراد والتجهيزات اللازمة، يُمكن من إدارة الأزمة بفاعلية، واتخاذ القرار المناسب في موقف الأزمة، في ظل ضيق الوقت، ونقص المعلومات، وتسارع الأحداث، واعتبار الأزمات فرص للتعلم، من خلال تقييم موقف الأزمة، والإجراءات التي اتخذت في التعامل مع الأزمة ومحاولة تحسينها.

وتصنف الأزمات طبقاً لعدة أسس في شكل مجموعات تبعاً لمعدل تكرارها، وتأثيرها وعمقها، وشموليتها، وموضوعها.

ثانياً: تصنيف الأزمات

تُصنَّف الأزمات طبقاً لعدة أسس في شكل مجموعات، لأن التصنيف يفيد في عدة أمور من أهمها [٢٨ ، ص٢٣]:

-تعميق التفكير في الأزمة، ولفت الانتباه إلى بعض القضايا المهمة، التي تخص الأزمة حسب نوعها.

-توضيح المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالأزمة حسب نوعها التي تعد أداة توصيل الأفكار، مما يساعد على الاتفاق في منطلقات النقاش، والحوار حول الأزمة.

إلا أن التصنيف لا يمنع من وجود تداخل بين هذه المجموعات، ويمكن تصنيف الأزمات وفقاً للأسس التالية [٢٩، ص ص ٧١- ٨٧]، [٢٨، ص ص ٢٤- ٢٦]:

- معدل تكرار الأزمة (البعد الزمني): وتصنف الأزمة تبعاً لمعدل تكرارها إلى: أزمة متكررة (دورية): و هي التي تأخذ طابع التكرار والتوقع أحياناً، وإن كان مدى وحجم وشدة الأزمة لا يمكن توقعها بشكل دقيق وكامل. ويُعالج هذا النوع من الأزمات بمعالجة الأسباب التي أدّت إلى حدوث الأزمة.وأزمة غير متكررة (غير دورية): وهي التي تحدث فجأة دون مقدمات، ولا ترتبط في حدوثها بأسباب متكررة، ومن ثم لا يسهل توقعها، وتكون شديدة التأثير في الغالب. ويُعالج هذا النوع من الأزمات بمعالجة النتائج التي أفرزتها الأزمة.

- شدة تأثيرها وعمقها: وتصنف الأزمة من حيث شدة تأثيرها إلى: أزمة ظرفية هامشية محدودة التأثير: و هي الأزمة وليدة الظروف، التي تحدث عادة دون أن تترك نتائج واضحة، وتنتهي بسرعة التعامل مع أسبابها لأنها أزمة بدون جذور، وتُعالج بتعديل السياسات وأساليب العمل المدرسية المستخدمة.وأزمة جوهرية هيكلية التأثير: وهي التي تؤثر على كيان المدرسة بجميع جوانبه المادية والبشرية، وتجاهلها يؤدي إلى إفراز نتائج خطيرة، قد تصل إلى تقويض كيان المدرسة.

- شمولية الأزمة (المستوى): تصنف الأزمة من حيث شموليتها إلى: أزمة جزئية: و هي التي تحدث على مستوى الوحدات في المدرسة، وبالتالي فإن حجم تأثيرها

في الغالب لا يمتد إلى خارج الوحدة.وهذا النوع من الأزمات متنوع ومتعدد الأسباب والنتائج نظراً لأن الوحدات بطبيعتها متعددة ومتنوعة.وأزمة شاملة: وهي التي تحدث على مستوى الكيان المدرسي ككل، ويتأثر بها جميع عناصر العملية التعليمية بالمدرسة، وهي أزمات شاملة عامة في أسبابها، والنتائج التي أفرزتها.

- موضوع (مجال) الأزمة: تصنف الأزمة تبعاً لموضوعها إلى: أزمة مادية: وهي التي تدور حول شيء مادي ملموس يمكن التحقق منه ودراسته، والتعامل معه، وقياس مدى توافق أدوات التعامل في إدارة الأزمة، والنتائج المترتبة على حدوث الأزمة.وأزمة معنوية: وهي التي ترتبط بذاتية الأفراد المحيطين بالأزمة مثل أزمة الثقة والولاء. لذلك يصعب التعامل مع هذا النوع من الأزمات ؛ نظراً لأنه غير ملموس.وإنما يتم التعامل معه من خلال إدراكه المضموني.وأزمات مادية ومعنوية: غالباً ما تضم الأزمة الواحدة النوعين سابقي الذكر.

وكما تتباين أنواع الأزمة، تتباين أسباب الأزمة مابين كوارث إلهية تتعلق بالبيئة، وظروف العمل المادية، والقيادة الإدارية المستبدة، وعدم وضوح الأهداف، والخوف الوظيفي، وسوء الفهم، والشائعات.

ثالثاً- أسباب الأزمة

يقصد بأسباب الأزمة: مجموعة العوامل التي تنتج حالة من عدم التأكد تسبق الأزمة، من حيث الترتيب والتأثير [٢٤ ، ص٥].وتنشأ الأزمة لأسباب مختلفة ومتباينة، تباين طبيعة الأزمة، ومكان، وزمان حدوثها.وبصفة عامة يمكن أن تنشأ الأزمة نتيجة للأسباب التالية: الكوارث الإلهية المتعلقة بالبيئة: التي تتمثل في الزلازل، والبراكين، والأعاصير، وتقلبات الجو، التي يصعب توقعها، والتحكم في أبعادها، ويكون لها تداعياتها، وتوابعها على أداء المدرسة، و ظروف العمل المادية في بيئة المدرسة: مثل عدم

توفر الظروف المادية من تهوية أو إضاءة، وعدم توافر وسائل الأمن والسلامة كطفايات الحريق، ومخارج الطوارئ طبقاً لقواعد أنظمة الحرائق، وعدم المحافظة على البيئة المدرسية من حيث التلوث كتسرب الغازات، وعدم النظافة، والقيادة الإدارية المستبدة: مثل استخدام الرقابة الصارمة، وعدم العدالة في التحفيز، وأسلوب التعامل مع المعلمين بالمدرسة، وعدم ترك حرية إبداء الرأي، وما يترتب على ذلك من عدم قدرة المديرين على تحمل المسؤولية، وعدم الثقة بالمعلمين، وعدم وضوح أهداف المدرسة: وما يترتب على ذلك من عدم وضوح الأولويات، والأدوار المطلوب تحقيقها من المعلمين، والخوف الوظيفي: وما يترتب على ذلك من غياب التغذية الراجعة، وعدم اعتراف المعلمين بأخطائهم، وانعدام الثقة بين المعلمين، وتغليب المصلحة الخاصة على العامة.والتفسير الخاطئ للأمور (سوء الفهم) : ويتمثل ذلك الخلل في تقدير المديرين للأمور اعتماداً على الجوانب الوجدانية والعاطفية أكثر من الجوانب العقلية، والاعتماد على مصادر غير دقيقة للمعلومات، والشائعات: تمثل مصدراً أساسياً لحدوث الأزمات ؛ لأنها تحمل في مضامينها تصعيداً للمواقف، وتعتمد على معلومات غير دقيقة [٣٠، ص٩]، [٣١، ص ص ٤٠٨- ٤٠٩]. وأيّ كانت أسباب الأزمة فأنه يترتب على حدوثها نتائج (آثار) سلبية أو ايجابية.

رابعاً: نتائج (آثار) الأزمة على المدرسة

ليس بالضرورة أن ترتبط الأزمة بالخطر، وإنما قد تكون فرصة للتقدم والنجاح ؛ لذلك يمكن النظر لنتائج (آثار) الأزمة من جانبين هما: النتائج (الآثار) السلبية للأزمة وتكمن في: تهديد وإعاقة المدرسة عن تحقيق أهدافها، وإحداث الخسائر المادية والبشرية، واتخاذ القرارات بأسلوب غير علمي ؛ نظراً لردود الأفعال السريعة للأحداث المتلاحقة،

و إصابة المجتمع المدرسي بكافة عناصره بصدمات نفسية عميقة، وزعزعة الثقة بالنفس، والتأثير في قيم واتجاهات وسلوك جميع فئات المجتمع المدرسي.أما النتائج (الآثار) الإيجابية للأزمة تكمن في: إحداث التغيرات الملائمة التي قد لا تكون متاحة في الأوقات العادية في جميع مجالات العمل المدرسي، وإظهار جوانب القصور والضعف الكامنة (غير الظاهرة) في مجالات العمل المدرسي من أجل تلافيها، و تحسين عمليات التعامل مع الأزمات التي قد تحدث مستقبلاً في ضوء الإفادة من نتائج الأزمة الحالية، و استخلاص الدروس والعبر من الأزمات لمنع حدوثها مستقبلاً [٣٢، ص ص ٩٣، ٩٧، ١٠١ - ١٠٢].

خامساً: أهمية إدارة الأزمات في المدرسة

تبرز أهمية إدارة الأزمات في المدرسة من خلال: تقليل الهدر أو الضياع في الموارد؛ ذلك لأن الموارد التي تستهلك نتيجة وقوع الأزمة تعتبر موارد ضائعة بالكامل، و الحد من النتائج (الآثار) المعوقة لحالة عدم التأكد، والخسائر العارضة المحتملة من خلال تقليل درجة احتمالية وقوع الأزمة، و توقع (الإحساس) الأزمات المتوقعة لمنع حدوثها، وتوفير الثقة، والاستقرار، والأمن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي، و التحرك المنتظم للتدخل في التعامل مع الأزمة، والمواجهة الفورية وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الأزمة، و وضوح الأوامر والتعليمات، وعدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة، و توفير نظام اتصال على أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية يحقق تدفق المعلومات وانسيابها، وترشيد استخدام الإمكانات المادية والبشرية بالقدر الضروري، وتكوين سمعة إيجابية في المجتمع الخارجي نحو المدرسة، و زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة [٢، ص ص ٣٣ — ٣٦].

سادساً: مراحل ظهور (نشوء) الأزمة

تمر الأزمة بأربع مراحل أساسية، إذا لم يتمكن المدير من إدارة مرحلة من هذه المراحل، فإنه يصبح مسئولاً عن وقوع الأزمة، وهي [٣٣، ص ص ٩٣- ٩٤]:

-المرحلة التحذيرية: تسبق نشوء الأزمة، وتتضمن استشعار الإنذار المبكر، الذي يشير إلى وقوع أزمة، واستشراف المتغيرات البيئية، والاحتمالات، والبدائل.

-مرحلة نشوء الأزمة: تقوم على عدم إمكانية المدير في توقع حدوث الأزمة، وتقود إلى تعاظم المتغيرات الدافعة لحدوث الأزمة، وزيادة احتمالية المواجهة.

-مرحلة الانفجار: تأتي مباشرة بعد عدم قدرة المدير في التعامل مع العوامل التي أدت إلى حدوث الأزمة، وعدم القدرة على السيطرة على متغيراتها المتسارعة، وتتطلب هذه المرحلة من المديرين: القدرة على تحقيق التكامل بين الأنشطة المختلفة التي تستوجبها طبيعة الأزمة، وإيجاد مناخ يقوم على التفاهم والمشاركة بين جميع المستويات، وتنمية شبكة اتصالات فعالة تكفل توافر المعلومات والبيانات، وتوقع المستقبل وتحقق الإدراك الكامل لطبيعة الأزمة وخطورتها، وتنمية العلاقات التبادلية والتكاملية مع البيئة الخارجية.

-مرحلة انحسار الأزمة: حيث تتلاشى في هذه المرحلة العوامل التي تسببت في حدوث الأزمة، ويسعى المدير (قائد فريق الأزمة) إلى السعي إلى التوازن الطبيعي، واستعادة نشاط المدرسة.

سابعاً : إدارة الأزمات في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية

على الرغم من أن الاهتمام بالأزمة والتعامل معها بأسلوب علمي بدأ على نطاق واسع في أوائل الستينيات عقب أزمة الصواريخ الكورية – أزمة حدثت بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي – سابقاً - عندما قام الاتحاد السوفيتي بتنصيب صواريخه في كوبا

الواقعة جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، والتي كادت أن توقع حرباً نووية - عام ١٩٦٢، إلا أن الأزمات والكوارث والتعامل معها وفق الإمكانات المتاحة قديم قدم الإنسان نفسه [٣٤، ص٥]، حيث أورد القرآن الكريم العديد من الأدلة، والمواقف العملية،التي تصف ما حدث في الماضي مع بعض الأمم منها على سبيل المثال ما وقع من كوارث إلهية بيئية مع قوم هود: قال تعالى:﴿ وَفِي ثَمُودَ إِذْ قِيلَ لَهُمْ تَمَتَّعُوا حَتَّىٰ حِينٍ ۝ فَعَتَوْا عَنْ أَمْرِ رَبِّهِمْ فَأَخَذَتْهُمُ الصَّاعِقَةُ وَهُمْ يَنظُرُونَ ۝ فَمَا اسْتَطَاعُوا مِن قِيَامٍ وَمَا كَانُوا مُنتَصِرِينَ ۝ ﴾[الذاريات: ٤٣ – ٤٥].

وقوم شعيب قال تعالى: ﴿ وَإِلَىٰ مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَارْجُوا الْيَوْمَ الْآخِرَ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ۝ فَكَذَّبُوهُ فَأَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِمْ جَاثِمِينَ ۝ ﴾[العنكبوت: ٣٦ - ٣٧]

وجدير بالذكر أن البدايات الحقيقية للتأصيل العلمي لإدارة الأزمة، وفق منهج علمي التي ظهرت كعنوان شامل لإدارة الأزمات عام ١٩٦٢ في العلاقات الدولية ترجع إلى الإسلام، ويظهر ذلك من خلال توجيهات الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، ومن هذه الأساليب على سبيل المثال لا الحصر:

عالج الإسلام الشائعات التي قد تكون مصدراً للأزمة بعدم التصديق إلا بعد التأكد والتثبت من الحقيقة.

قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ۝ ﴾ [الحُجُرات: ٦].

كما قَالَ عَليهِ الصَّلاةُ والسَّلامْ (كَيْفَ بِكُمْ وَبِزَمَانٍ يُوشِكُ أَنْ يَأْتِيَ يُغَرْبَلُ النَّاسُ فِيهِ غَرْبَلَةً وَتَبْقَى حُثَالَةٌ مِنْ النَّاسِ قَدْ مَرِجَتْ عُهُودُهُمْ وَأَمَانَاتُهُمْ فَاخْتَلَفُوا وكَانُوا هَكَذَا وَشَبَّكَ بَيْنَ أَصابِعِهِ قَالُوا كَيْفَ بِنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ إِذَا كَانَ ذَلِكَ قَالَ تَأْخُذُونَ بِمَا تَعْرِفُونَ

وَتَدعُونَ مَا تُنْكِرُونَ وَتُقْبِلُونَ عَلَى خَاصَّتِكُمْ وَتَذَرُونَ أَمْرَ عَوَامِّكُمْ) [ابن ماجه، ح ٣٩٥٧، ص ٢٧١٤].

كما نهى الاسلام عن ترويج الشائعات لأنها قد تكون مصدراً للأزمات:

قَالَ عَليهِ الصَّلاةُ والسَّلامْ (كلام ابْنِ آدمَ عَلَيْهِ لا لَهُ إلا الأمر بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيَ عَنْ الْمُنْكَرِ وَذِكْرَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ) [ابن ماجه، ح ٣٩٧٤، ص ٢٧١٥].

و دعا الإسلام إلى التعامل مع الأزمات على أنها فرص للنجاح، وتحقيق الأهداف لا على أنها شر محض.

قال تعالى: ﴿ فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ۝ إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ۝ ﴾ [الشرح: ٥ – ٦].

وقال تعالى: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰٓ أَن تَكْرَهُوا۟ شَيْـًٔا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰٓ أَن تُحِبُّوا۟ شَيْـًٔا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ ۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝ ﴾ [البقرة: ٢١٦].

كما حث الإسلام على التهيؤ والاستعداد للأزمات قبل وقوعها.

قال تعالى: ﴿ وَأَعِدُّوا۟ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ۚ وَمَا تُنفِقُوا۟ مِن شَىْءٍ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لَا تُظْلَمُونَ ۝ ﴾ [الأنفال: ٦٠].

أيضاً ما أشار إليه القرآن الكريم في سرده لقصة يوسف، الذي قام بمواجهة الأزمة الاقتصادية التي حصلت بوضع خطة اقتصادية طويلة الأجل.

قال تعالى: ﴿ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِى سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ۝ ﴾[يوسف: ٤٧].

كما دعا الإسلام إلى التعامل مع الأزمات على أنها قضاء وقدر من الله سبحانه وتعالى ؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة رباطة الجأش.

قال ε (عِظَمُ الْجَزَاءِ مَعَ عِظَمِ الْبَلاءِ وَإِنَّ اللَّهَ إِذَا أَحَبَّ قَوْمًا ابْتَلاهُمْ فَمَنْ رَضِيَ فَلَهُ الرِّضَا وَمَنْ سَخِطَ فَلَهُ السُّخْطُ) [ابن ماجه، ح ٤٠٣١ ، ص ٢١٧٩].

كما أوضح القرآن الكريم أهمية ودور المعلومات في إدارة الأزمات. وهذا ما أشار إليه في مطلع سرده لإدارة أزمة دولية حدثت بين نبي الله سليمان عليه أفضل الصلاة والسلام وملكة سبأ.

قال تعالى: ﴿ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍۭ بِنَبَإٍ يَقِينٍ ﴾[النمل: ٢٢].

كما أشار القران إلى أهمية التدقيق من صحة المعلومات بعد الحصول عليها في إدارة الأزمات.

قال تعالى: ﴿ ۞ قَالَ سَنَنظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ ٱلْكَـٰذِبِينَ ﴾ [النمل: ٢٧].

كما أوضح القرآن الكريم إنه في حالة حدوث الأزمة أن على القائد تشكيل فريقاً لمساندته في إدارتها ولأخذ مشورتهم.

قال تعالى: ﴿ قَالَتْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَؤُا۟ أَفْتُونِى فِىٓ أَمْرِى مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ ﴾ [النمل: ٣٢].

كما بين القرآن الكريم أهمية رفع معنويات العاملين في موقف الأزمة.

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَهِنُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [آل عمران: ١٣٩].

كما دعا الإسلام إلى الإفادة من نتائج الأزمات، ومحاولة تلافيها مستقبلاً، بحيث لا يتكرر حدوثها.

قال ρ: (لا يُلْدَغُ الْمُؤْمِنُ مِنْ جُحْرٍ مَرَّتَيْنِ) [ابن ماجه، ح ٢٧١٦ ، ص ٣٩٨٢].

ثامناً: عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس

على الرغم من تعدد وتباين الأزمات التي تتعرض لها المدارس، من حيث: مجال، ومكان، وزمان، حدوثها، وعمقها وشدة تأثيرها، وشموليتها، وأن لكل أزمة من الأزمات خصائصها المميزة، التي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها والتصدي لها، إلا أن كل الأزمات تخضع لمعايير، وعناصر عامة مشتركة [١٣ ، ص١١٥] باستخدام عمليات منهجية علمية تتميز بإجراءات مبسطة تعمل على تحقيق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمة، وتتيح لفريق الأزمات حرية الحركة والتصرف على النحو التالي [٣٣ ، ص ص ٩٤- ٩٥]:

-تبسيط الإجراءات: إن التعامل مع الأزمات ينبغي أن لا يخضع للإجراءات نفسها المنصوص عليها في التعامل مع المشاكل المختلفة ؛ لأن الأزمة عادة ما تكون حادة وعنيفة، وتحتاج إلى التدخل السريع والحاسم والسليم، باستخدام إجراءات بسيطة تساعد على التلقائية في التعامل مع الأزمة في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث.

-إخضاع إدارة (التعامل) الأزمة للمنهجية العلمية: إن التعامل مع الأزمة ينبغي ألا يخضع للعشوائية، وسياسة الفعل ورد الفعل، بل لا بد أن يخضع التعامل مع الأزمة للعمليات المنهجية العلمية السليمة ؛ لمنع وقوع الأزمات، والحد من آثارها السلبية. ويقوم إدارة الأزمات وفق أسلوب علمي على إتباع المديرين للعمليات التالية:

١ - التخطيط للأزمات

يقصد به: رسم برنامج (سيناريو) متكامل للأزمات، باتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة التي تعمل على منع مسببات الأزمات [٢ ، ص٦٣]، والحد من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية [٢٨، ص٤١] ، بالتصور الدقيق للواقع والمستقبل، وتوقع الأحداث التي من الممكن أن تتزامن مع ذلك الواقع، والإعداد للطوارئ بالتحديد المسبق لما يجب عمله، والكيفية التي يتم بها هذا العمل، والوقت

المحدد لها، ومن سيقوم بهذا العمل، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك [٣٥، ص٢٤٤].

والتخطيط للأزمات يتطلب من مدير المدرسة - بالتعاون مع أعضاء فريق الأزمات - القيام بعدة أنشطة وإجراءات تتمثل في: إجراء مسح كامل لموارد المدرسة، ورصد ومراقبة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، عن طريق نظام المعلومات، وتوقع المخاطر المحتمل حدوثها، من خلال رصد وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير بوقوع أزمة، وتحديد الأزمات المحتملة في ضوء القيم والمتغيرات البيئية، ووضع أولويات للأزمات عن طريق فحص الأزمات وتحديد الأزمة التي تمثل أهمية للمدرسة، والإفادة من وسائل الإنذار المبكر، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع الأزمة كأساليب وقائية، وإعداد سيناريوهات الأزمة بعرض ما يمكن أن يحدث من تطورات للمسارات المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة، وردود الأفعال المناسبة تجاه مواجهة الأزمة، وإعداد أفضل سيناريو وأسوأ سيناريو لمواجهة الأزمة يختلفان في مدى استعداد المدرسة للأزمة، والظروف المصاحبة لموقف الأزمة والإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وتقدير الوقت المناسب في التدخل للتعامل مع الأزمة، ونشر الوعي بكيفية التعامل مع الأزمات بين فئات المجتمع المدرسي [٣٦، ص ص ٣٣ - ٤٠]، [٣١، ص١١].

وتبرز أهمية التخطيط للأزمات في أنه يعمل على زيادة فاعلية فريق الأزمات في منع أو تقليل وقوع الأزمات، وضمان استعداد المدرسة للتعامل الفوري بكفاءة مع الأزمة بإعطاء رد فعل مناسب من أجل الحد من آثارها السلبية [٣٧، ص١٢]، [٣٨، ص ص ٣٣- ٣٤].كما يسهم في التركيز على المشكلة الرئيسة عندما تصل ذروتها، وتحديد إجراءات التعامل مع الأزمة، وتوفير الوقت حيث يكون الوقت في موقف الأزمة أغلى الموارد وأقلها وفرة، كما يعمل على توفير الجهد، والاحتياجات المادية والبشرية

اللازمة للتغلب على الأزمة، والمحافظة على اقتصادية التعامل مع الأزمة بمنع الإجراءات العشوائية (الارتجالية) وعديمة الفائدة [٣٥، ص٢٤٤]. وجدير بالذكر أنه من الصعب وضع خطة موحدة للأزمات تكون مناسبة لجميع المدارس وكل الأوقات والأزمات، نظراً لأن التخطيط للأزمات يوضع في ظل أهداف المدرسة، وعلى أساس الاستراتيجيات والسياسات والثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة، وفي ضوء افتراضات خطط الطوارئ، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة [٣١، ص١١]. إلا أن هناك بعض الخصائص العامة التي ينبغي على المديرين أن يحرصوا على أن تتوافر في عملية التخطيط للأزمات وهي: أن تكون إجراءات التخطيط للأزمة مرنة، وتحقق الاستجابة الفورية لتطورات موقف الأزمة السريع، وأن تتميز بالعلمية، وأن يكون مفهوماً وبسيطاً، ويتلاءم مع جميع المستويات (الوحدات) في المدرسة، ويتميز بالشمول، وقابلية التنفيذ، ويتلاءم مع الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة. [١٠ ، ص٨٣]، [٣٩، ص ص ١١٠- ١١٢].

٢- التنظيم للأزمات

يقصد به: التنسيق والتوافق المتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة، بتحديد الأعضاء الموكلة إليهم الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمات، والمهام المرتبطة بكل عضو، والهيئات الخارجية المساندة للأعضاء، وتحديد خطوط السلطة والمسؤولية، والاتصال التي تربط بينهم على أن يتم العمل بشكل جماعي، وتحديد الأدوات والعناصر اللازمة للتغلب على الأزمة، وأماكن المواجهة والتنفيذ [١٥ ، ص٢٢]، [٣٣، ص٩٥].

ويتطلب التنظيم السليم لإدارة الأزمات: معرفة إمكانات أعضاء فريق الأزمات، والظروف البيئية المحيطة بالأزمة، وشرح طبيعة المهمة، ووصف العمل نفسه، ونطاق

التدخل، والهدف من التدخل، والسلطة المفوضة من خلال اجتماع قائد الفريق بأعضاء فريق الأزمات، وعرض الخرائط والصور والمخططات لإظهار كيفية تقسيم الأنشطة، ومدى ارتباطها ببعضها أفقياً ورأسياً [٢٩، ص١٣٥].ولضمان التدخل الكفء في تنظيم الأزمات ينبغي توافر هيكل تنظيمي مكتوب لإدارة الأزمات لأنه يعود بفوائد عديدة، منها: وضوح الأهداف العامة وأهداف وظيفة إدارة الأزمات داخل المدرسة، وتحديد الواجبات والصلاحيات والمستويات والعلاقات لمنع التضارب والتناقض والازدواجية بين أعضاء الفريق، و التنسيق فيما يتعلق بكيفية معالجة حدوث الأزمات، ووضع وتحسين قنوات الاتصال وإدارة أنظمة المعلومات، وضمان استمرارية تنفيذ خطة إدارة الأزمات [٢، ص٦٩]، [٤٠، ص٢٩١].

٣- التوجيه في الأزمات

يقصد به: ترشيد قائد فريق الأزمات لخطوات أعضاء الفريق في الأعمال، التي ترتبط بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم تجاه إدارة الأزمة، وتزويدهم بالمعلومات والتعليمات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة، وخط سير العمل، وحث العاملين على التعاون مع الفريق، وتقديم المقترحات للحيلولة دون انتشار الأزمة [٣٣، ص ص ٩٥- ٩٦]، [١٥، ص٢٣].

وتتضمن عملية التوجيه استخدام الأوامر من قائد فريق الأزمات – مدير المدرسة - بالقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين أو تعديله، لذلك ينبغي أن يتضمن التوجيه الخصائص التالية: أن يكو ن التوجيه (الأمر) معقولاً وقابلاً للتنفيذ، وواضحاً لا غموض فيه، و كاملاً مبيناً العمل المطلوب تأديته سواءً: من الناحية الكمية أو الكيفية، والمكان، والوقت.أي: تشخيص وتوصيف كامل للمهمة المسندة لأعضاء فريق الأزمات، ومكتوباً،

ومحدداً كافة الصلاحيات، وحدودها حتى لا يكون هناك تجاوزات أو يساء فهمها، ولكي يسهل الرجوع إليها إذا ما اقتضت الضرورة لذلك [٣٥، ص٢٤٥].

٤- متابعة الأزمات

يقصد بها: إشراف قائد فريق الأزمات على كيفية سير العمل في موقف الأزمة، والتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ، وقيام كل عضو في الفريق بدوره، واستخدام الموارد المتاحة بشكل سليم [٣٩، ص٢٧٤٩]، لتقديم الإسناد والتعزيزات اللازمة لمواجهة الأزمة من أجل معرفة مواطن الضعف لتفاديها، والقوة للإبقاء عليها [١٠ ، ص٨٧].

وتعد متابعة الأزمات ركناً أساسياً في نجاح إدارة الأزمات، لأنها تساعد قائد فريق الأزمات في مساندة الفريق من حيث: إيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها، أو تبرير عمل معين، أو توضيح طريقة معينة، أو تشجيعهم لغرض القيام بعمل معين، والتأكد من كفاية الوسائل والأدوات المستخدمة في الخطة، وحسن توظيفها، وإدخال التعديلات المناسبة على الخطة. والتأكد من تواجد الهيئات المساندة لفريق مواجهة الأزمة.

ولكي تحقق متابعة الأزمات أهدافها ينبغي على قائد فريق مواجهة الأزمات إتباع الإجراءات التالية: الانتباه التام في متابعة أحداث الأزمة، والتواجد في موقف الأزمة باستمرار ؛ لمتابعة الأحداث أول بأول، وتهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين أعضاء الفريق ليتمكنوا من تأدية أدوارهم على الوجه الأمثل [٢٩ ، ص٤٠].

٥- تشكيل عضوات فرق مواجهة الأزمات

يقصد به: قيام مدير المدرسة بتشكيل فرق لمواجهة الأزمات يضـم كل واحـد من ٤ – ٨ من المعلمين [٤١ ، ص٣٣]، الذين تتوافر لديهم القدرة والرغبة في التعامل مع الأزمات في حالة وقوعها [٤٢ ، ص١٠٩].

وفرق مواجهة الأزمات قد تكون دائمة يعهد إليها بإدارة الأزمات التي تتعرض لها المدرسة، يتم اختيارها من مستويات وتخصصات مختلفة، وخبرات متكاملة، ويتم تدريبهم على إدارة الأزمات، وفرق مؤقتة يعهد إليها مهمة إدارة أزمة بعينها [٢٨ ، ص٣٧].

وعلى الرغم من أن اختيار فريق الأزمات مرتبط بنوع الأزمة التي تواجه المدرسة، إلا أن هناك شروطاً عامة يتعين توافرها في أعضاء فريق الأزمات تتمثل في: الرغبة في التعامل مع الأزمات، والاستعداد للبذل، والقدرة على التدخل الناجح والسريع في الأزمة، والقدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت، والاتزان الانفعالي، والمرونة، وقدرات ذهنية ولياقة جسمية تتيح لهم التعامل مع الأزمة. [١٤ ، ص ص ٧٧- ٩٢]، [٤٣ ، ص ص٤٥- ٤٦ ، ٥٨ ، ١٦٠]، [٤٤ ، ص ص ١٣٨- ١٣٩]، والعمل بروح الفريق بتدعيم كل عضو للآخر، واحترام كل منهم للآخر، والتأقلم السريع لمواجهة التغييرات التي تحدث أثناء الأزمة، والانتماء والولاء للمدرسة [٤٥ ، ص ص ١٤٢- ١٤٤].

ولكي تحقق فرق الأزمات الهدف من انعقادها، يتعين على قائد فريق الأزمات- مدير المدرسة - ما يلي: تحديد وتوضيح أهداف تشكيل الفريق لأعضاء فريق الأزمات، وتحديد الأدوار للأعضاء بدقة بالقدر الذي يزيل الإبهام والغموض، وإعطائهم الصلاحيات، وتحديد منهجية العمل، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء الفريق، والمراجعة الدورية لأعمال الفريق، والتكامل بين أعضاء الفريق [٤٦ ، ص٤١٩].

ويساعد تشكيل فريق مواجهة الأزمات على نجاح التعامل مع الأزمات ؛ لأنه يعود بفوائد عديدة، منها: التعامل مع الأزمات بأفضل الأساليب، وأقلها من حيث الجهد والوقت والمال، ومنع حدوث الأزمات والحد من آثارها السلبية، واستثمارها كفرص للتعليم وتحسين الأوضاع، وزيادة فاعلية القرارات التي تتخذ في موقف الأزمة [٤٧، ص ص١٤- ١٥].

٦- القيادة في الأزمات

يقصد بها: قدرة قائد فريق الأزمات على التأثير في أعضاء الفريق لتوجيه نشاطهم ودوافعهم وحفزهم على التفكير الابتكاري في توليد البدائل لاتخاذ القرارات المناسبة لحل الأزمة، والعمل على احترام كل عضو، والحفاظ على تماسك المجموعة لضمان سير الفريق في الاتجاه الذي يحقق أهداف خطط الطوارئ [٤٨، ص٩٧].

إن قائد فريق الأزمات - مديرة المدرسة - باعتبارها قائدة لجميع فرق الأزمات في المدرسة - كما تنص عليه اللوائح المنظمة لفريق إدارة الأزمة في وزارة التربية والتعليم للبنات – تواجهه كثير من المواقف الصعبة في موقف الأزمة، التي قد تؤدي إلى خسائر مادية وبشرية، الأمر الذي يتطلب حسن اختيار قائد فريق مواجهة الأزمات بحيث يتمتع بخصائص شخصية، وخصائص موضوعية مكتسبة على النحو التالي [٤٩، ص ص١٩٨- ١٩٩]، [٥٠، ص٣٤]، [٥١، ص٨- ٩]:

- **الخصائص الشخصية**: لضمان نجاح فريق الأزمات في التعامل مع الأزمة ينبغي أن يتحلى القائد بالشجاعة التي تدفعه إلى اقتحام المخاطر، والتفاؤل بالقدرة على التغلب على حجم الأزمة، وامتلاك زمام المبادرة، والرغبة في مساعدة الغير، والثقة بإمكانات وقدرات أعضاء فريق الأزمات، والعمل على تماسك المجموعة، والمشاركة الوجدانية

بالإحساس بموقف الأزمة مع الفريق، والثبات ورباطة الجأش في حالة تدهور الموقف، والقدرة على توقع الأزمات، والتحليل، واتخاذ القرار في الوقت المناسب في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث.

– الخصائص الموضوعية (المكتسبة): تتعلق هذه الخصائص بالمعلومات والثقافة والتعليم والتدريب، ومن أهم هذه الخصائص. القدرة على جمع المعلومات وتحليلها، والتعامل في ضوئها بسرعة، والقدرة على وضع السيناريوهات اللازمة للتعامل مع موقف الأزمة، وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بنجاح في التعامل مع الأزمة، والقدرة على توضيح الأفكار وتوصيل المعلومات بصورة دقيقة وسريعة لأعضاء الفريق، وأن يكون مؤهلاً ومدرباً على أصول القيادة ومتطلباتها الرشيدة.

ومن حيث أسلوب قائد فريق الأزمات، وطريقته في ممارسة التأثير في أعضاء الفريق، تصنف القيادة في الأزمات إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي: القيادة الشورية، والمستبدة، والمتسيبة، ومن أهم السلوكيات المميزة للقيادة الشورية في الأزمات: أن القائد يحث أعضاء الفريق على النظر إلى الأزمات على أنها فرص لتحسين الأوضاع، والتحلي برباطة الجأش، ورؤية المخاطر والتهديدات الناجمة عن الأزمة في حجمها الطبيعي، وتحديد الأولويات، وجمع الحقائق التي لها علاقة بالأزمة، وتشخيص الأزمة وتحديد درجة شدتها، والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة، وتشجيع الأعضاء على المبادرة وإبداء الرأي، وتوفير مناخ قوامه الألفة والاحترام بين الأعضاء، وتشجيع الأفكار المبدعة لتحفيز الأعضاء ليصبحوا مجددين لأفكارهم بصفة مستمرة، واستخدام التفكير الإبداعي في توليد البدائل المناسبة لموقف الأزمة، باستخدام أسلوب العصف الذهني مما يؤدي إلى التعامل مع الأزمة بكفاءة عالية [٥٢، ص١٠٠].

وعلى النقيض من ذلك القيادة المستبدة للأزمات والذي أهم ما يميزها: أن القائد يتمتع بدرجة عالية من التوتر في معالجة الأزمة، ويسعى للخروج من الأزمة بسرعة لأنه ينظر إلى الأزمات على أنها خطر يهدد كيان المدرسة، ويرى الأزمة بعدسة مكبرة بإعطائها أكبر من حجمها الطبيعي، واتخاذ القرارات بمفرده وبسرعة، الأمر الذي يترتب عليه الفشل في التعامل مع الأزمة، ويزيد من نسبة المخاطر والتهديدات [٥٣ ، ص٣٣].

أما في ظل القيادة المتسيبة في الأزمات فالقائد يتمتع بهدوء ظاهري يتجاهل في ضوئه البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالأزمة، ويترك أمر التصرف في الأزمات للعاملين في المدرسة، كما يكون غير قادر على اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى غياب القيادة في موقف الأزمة مما يزيد من الاضطراب والفوضى والخلل في موقف الأزمة فتزيد الخسائر المادية والبشرية [٥٣ ، ص٣٣].

٧- نظام الاتصال في الأزمات

يقصد به: نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين قائد فريق الأزمات وأعضاء الفريق والهيئات المساندة للفريق باستخدام قنوات الاتصال الرسمية، وغير الرسمية من أجل إيصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لمتخذ القرار للتغلب على الأزمة [٥٤ ، ص ص ١- ٢].

ويتطلب التعامل مع الأزمة بكفاءة عالية وضع أسلوب للاتصال يتضمن: تحديد الأفراد الذين سيتم الاتصال بهم في موقف الأزمة، وتحديد الهدف من الاتصال بحيث يكون للاتصال أثناء الأزمة أهداف واضحة ومحددة، وأن تكون الرسالة ملائمة لطبيعة الأزمة، ومصاغة بوضوح في ضوء الهدف، وتحديد المصدر بتحديد من سيقوم بنقل محتوى الرسالة، [٥٥ ، ص ص ٢٦- ٢٧].

و يؤدي الاتصال في موقف الأزمة مهام عديدة ويخدم أغراضاً مهمة تتمثل في: نشر أهداف إدارة الأزمة، وإعلام أعضاء الفريق وجميع فئات المجتمع المدرسي بنمط إدارة الأزمات، وإبلاغ الأوامر المتعلقة بالأزمة لأعضاء الفريق، وإصدار التوجيهات والإرشادات المتعلقة بالأزمة، وإيصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لاتخاذ القرار. [٥٦ ، ص١٠٦].

ويحتاج إدارة الأزمات إلى كم مناسب من المعلومات الملاءمة والفورية لتداعيات أحداث الأزمة، لذلك يتعين توفير نظام اتصال يتميز باستخدام سياسة الباب المفتوح، لأنها أفضل الأساليب الوقائية ضد حدوث الأزمة. واستخدام وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية، وأن يكون نظام الاتصال في المدرسة انسيابياً، ودقيقاً، وسريعاً، ويسمح بتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة باستخدام التقنية الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت [٢٩ ، ص١٢٠].

٨- نظام المعلومات في الأزمات

عبارة عن: نظام يتألف من مجموعة من العناصر البشرية والآلية (التجهيزات، والإجراءات، والبرمجيات وقواعد المعلومات) لجمع وتخزين وتحليل وتصنيف وتوزيع المعلومات المتعلقة بالأزمة من أجل السيطرة على الأزمة بفعالية [٥٧ ، ص٤٢].وفي ضوء ذلك المفهوم يتضح أن هناك بعض العناصر التي يتعين توافرها لتوفير نظام معلومات متكامل للأزمات، هي:

- العنصر البشري المؤهل، القادر على التعامل مع نظام المعلومات، وخاصة في موقف الأزمة.

-توفير المستلزمات المادية مثل الحواسيب لجمع، وتخزين، وتحليل، وتصنيف المعلومات.

وتكون وظائف نظام المعلومات: جمع المعلومات والبيانات من داخل وخارج المدرسة المتعلقة بالأزمة، وتنظيم البيانات والمعلومات وتبويبها وتصنيفها ومعالجتها، ونقل وإيصال المعلومات إلى المستفيدين منها في موقف الأزمة بالطريقة المناسبة [٤، ص٤٢].

ويعد توفير نظام معلومات في الأزمة على درجة عالية من الأهمية لإدارة الأزمة بفاعلية ؛ لأنه يعود بفوائد عديدة منها: الاستجابة السريعة، والمرنة للأحداث والمفاجآت في موقف الأزمة، و التغلب على عامل ضيق الوقت، والخطر، ونقص المعلومات حتى لا تنفجر الأزمة، و السيطرة على موقف الأزمة بأقل الخسائر، و ترشيد وتنسيق ما يبذل من جهود في التعامل مع الأزمة، وضمان صحة اتخاذ القرار في الوقت المناسب [٥٨، ص٢٩]، [٥٩، ص٣٥]:

ويعتمد نجاح نظام المعلومات، وحسن توظيفها في إدارة الأزمة بفاعلية على بعض الاعتبارات التي يتعين على المديرين مراعاتها تتمثل في: ربط نهائيات نظام المعلومات بمراكز اتخاذ القرارات في موقف الأزمة - والتي غالباً ما تكون ميدانية وقريبة من مجريات أحداث الأزمة لضمان تغذيتها بالمعلومات أول بأول - ، وتجاوز القنوات الرسمية الروتينية في نقل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك، وإفساح المجال لمبادرات وقنوات الاتصال غير الرسمية لضمان إيصال الكم والنوع المطلوبين من المعلومات في الوقت المناسب لمراكز اتخاذ القرارات، والتأكيد على التحديث المستمر للمعلومات ؛لأن المعلومات قد تتقادم بسرعة في موقف الأزمة سريعة الأحداث،وتبويب المعلومات

وتصنيفها طبقاً للاحتياجات ؛ لكي يسهل استخدامها وتوظيفها بفاعلية في موقف الأزمة [٦٠ ، ص٣١٥].

٩- اتخاذ القرار في الأزمات

يُقصد به: اختيار البديل المناسب من عدة بدائل، في ضوء بعض المعايير المحتملة في إمكانية تنفيذ القرار في حدود الإمكانات المتاحة في موقف الأزمة، وضيق الوقت وسرعة الأحداث، وقبول وتجاوب العاملين في المدرسة، والبساطة والوضوح ليتمكن أعضاء الفريق من تنفيذه [٦١ ، ص١١٢].

وجدير بالذكر أن القرارات في موقف الأزمة لا تتعلق بالعوامل المادية المؤثرة والمتأثرة بالأزمة فقط، والتي يمكن قياسها والتعبير عنها بالأرقام، وإنما تتعلق أيضاً بالعوامل الموضوعية والأشـياء غير الملموسة التي لا يمكن قياسـها مثل العلاقات الشخصية والاجتماعية [١٤ ، ص ص ١- ٢]. لذلك يواجه متخذ القرار ضغوطاً بشأن اتخاذ قرار في موقف الأزمة يتمثل: في عدم وضوح الرؤية في موقف الأزمة، وسرعة الأحداث التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة للسيطرة على الموقف من أجل تقليل الخسائر، وضيق الوقت المتاح أمام تصرف الفريق، ونقص المعلومات؛ نظراً لتعدد المواقف المفاجئة، والمتتابعة التي تتداعى بسبب الأزمة، وتأثر القرارات بشخصية القائد في موقف الأزمة لأنه عادة ما يكون شخصية مختلفة عن الظروف العادية، لأنه يكون أكثر انفعالاً مما لا يتيح له ضمان التفكير، وتفاقم النتائج المترتبة على استمرارية الأزمة واستفحال عواقبها، وحتمية فعالية القرار في موقف الأزمة [٦٢ ، ص٣]، [٢٩ ، ص١٥٦].

وفعالية (جودة) القرارات في موقف الأزمة هي حاصل جمع ثلاثة عناصر رئيسة هي: العنصر الأول: الفاعلية: ويقصد بها ملائمة القرار للجوانب الفنية والموضوعية

للأداء، العنصر الثاني الرشد: ويقصد به أن تكون تكاليفه وخسارته أقل قدر ممكن ومن ثم يكون عائده أقصى حد ممكن بحيث تكون القرارات إبداعية (ابتكارية). العنصر الثالث القبول: ويقصد به تجاوب أعضاء فريق الأزمات والمتأثرين بهذا القرار [٦٢ ، ص١١٠].

كما أن القرارات في موقف الأزمة يتعين أن تكون مناسبة لموقف الأزمة، وفي ظل حدود الإمكانات المتاحة، ويسهل إبلاغها لجميع المستويات، وتتسم بالبساطة والوضوح، ويمكن تنفيذها دون عوائق، وتسهل متابعتها، ويتم إصدارها في الموقف المناسب بحيث يتزامن مع موقف الأزمة [٢٩ ، ص١٣٨].

وحتى لا يصل قائد فريق الأزمات إلى اتخاذ قرارات ارتجالية هناك عدة أسس يتعين عليه مراعاتها وهي: السعي للوصول إلى أهداف محددة من خلال تصرف إيجابي، والفهم والإدراك المناسبين للأسلوب، والوقت المناسب للتنفيذ، والاستخدام السريع لمهارة التحليل، والتقييم، واختيار أفضل البدائل، والالتزام على العمل بها [١٤ ، ص١٩].

وتختلف طرق (أساليب) اتخاذ القرارات في موقف الأزمة باختلاف نوع الأزمة، ومجالها، وعمقها وشدتها، فالأزمات المتوقعة وواضحة الأبعاد يتم اتخاذ القرارات بشأنها تبعاً لاستخدام التفكير الإبداعي عن طريق: تحديد الأزمة، وتوليد وتنمية الأفكار المتعلقة بالأزمة، وتحليل الأفكار، و تقييم الأفكار، وتنفيذ الأفكار [٦٣ ، ص٧٥].

أما الأزمات غير المتوقعة والغامضة وشديدة التأثير فإن الاعتماد على نفس طرق (أساليب) اتخاذ القرارات التي كانت معتمدة قبل وجودها فإن ذلك يعني تأزم القرار، لأن متخذ القرار لا يمكنه التخلص من الوضع المحيط بموقف الأزمة الذي يتطلب اتخاذ قرارات سريعة في ظل تسارع الأحداث، وضيق الوقت، ونقص المعلومات. لذلك فإن الطريق (الأسلوب) الأقل ضرراً في حالة عدم التأكد هو اتخاذ قرارات باستخدام المنهج

المفتوح النهاية بحيث يتم اتخاذ القرارات في موقف الأزمة دون تحديدات أولية، وإنما يتم تحديد هدف ووسيلة القرار بالتدرج ومن خلال اكتشاف المجهول أثناء التعامل مع الأزمة [٣، ص٢٤].

١٠- تقويم الأزمات

يقصد به: الحكم على خطط طوارئ الأزمات بطريقة شمولية، ومعرفة جوانبها السلبية والإيجابية في ضوء تطور الأوضاع، وتوافر المعلومات واكتساب الخبرات أثناء سير الأزمة، ورصد المواقف الأزموية، وتحليلها لاستخلاص الدروس المستفادة منها والإفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية [٦٤ ، ص٥]، وإعادة تقييم وتقدير للظروف البيئية وقواعد السلوك والمعايير والإجراءات والممارسات التي كانت مقبولة في السابق بغرض تحسين مقدرة المدرسة على التعامل مع الأزمات والتغلب عليها في المستقبل [٦٥ ، ص٤٥].

ويهدف تقويم الأزمات إلى تحديد أسباب حدوث الأزمة، ومنع حدوث الأزمات في المستقبل [٦٦ ، ص٢٤٧]، وتحويل الأزمات إلى فرص تعلم وتحسين الأوضاع [٦٧ ، ص١٥].ويتم تقويم الأزمات بأشكال غير مباشرة مثل: مراجعة السجلات، والمقابلات، والمعاينات الوظيفية، وبأشكال مباشرة مثل: السجلات الدورية و المتكررة من القياسات، والتدخل العلاجي للأزمة [٦٦ ، ص٢٤٧].

تناول هذا الجزء عرض الخلفية النظرية للدراسة، وتناول الجزء التالي عرض عدداً من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات العربية، والأجنبية ذات العلاقة بموضوع إدارة الأزمات تبعاً لأقدمية تاريخها الزمني من حيث: الهدف، والعينة، والمنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية، والنتائج، وعرض لأهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية على النحو التالي:

أولا: الدراسات العربية

هدفت دراسة الدهان [١٠ ، ص ص ٦٧- ٩٥]: إلى التعرف على الإطار العام لإدارة الأزمات في المنظمة من حيث: مفهومها، وأشكالها، ومراحلها، والعوامل المؤثرة في إدارتها، وعمليات إدارة الأزمات.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن الأزمة واقع حتمي تواجهه أي منظمة مهما كان نوعها أو حجمها وسط التغيرات البيئية المتعددة والسريعة، وقد تكون الأزمة فجائية أو غير فجائية، وأن الأزمة حالة من الإدراك لوضع يهدد أهداف المنظمة وقيمها وسلامة ممتلكاتها، وهناك أشكال متعددة للأزمة منها: الطبيعية، والبشرية، والمادية، وتتم الأزمة في ثلاث مراحل هي: مرحلة قبل الأزمة، ومرحلة الأزمة، ومرحلة بعد الأزمة، وأن هناك أربعة عوامل رئيسة تؤثر في إدارة الأزمات هي: حجم الأخطار، مدى السيطرة على البيئة، الزمن المتوفر للتصرف، عدد الخيارات المتاحة ونوعها، وأن عمليات إدارة الأزمات تتكون من: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم.

ركزت هذه الدراسة على الإطار العام لإدارة الأزمات، من حيث: مفهومها، أشكالها، مراحلها، العوامل المؤثرة في إدارتها، عملياتها باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي. في حين ركزت الدراسة الحالية على عمليات إدارة الأزمات بشكل خاص موسع باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد عمليات إدارة الأزمات وهي: التخطيط، التنظيم، المتابعة، التقويم.

أما دراسة الأعرجي [٣، ص ص ١٣- ٢٥]: فهدفت إلى التعرف على طرق (أساليب) اتخاذ القرارات في موقف الأزمة.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: تعدد طرق اتخاذ القرارات في موقف الأزمة تبعاً لاختلاف طبيعة الأزمة من حيث: سرعتها، وشدتها، وقوة تأثيرها، وغموضها. وإن من طرق اتخاذ القرارات في موقف الأزمة ما يلي: طريقة الاعتماد على اللارسمية، واللاتحديد المسبق، والتأكيد على المبادرات الذاتية الموقفية كمنهجية لاتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وطريقة تجنب التخطيط المسبق في موقف الأزمة، والاعتماد على الموقفية والميدانية في اتخاذ القرارات، وطريقة سلة النفايات التي تحتوي على عدد من الأهداف المقترحة والمتنوعة، ويقابل كل هدف عدد من الحلول البديلة الجاهزة مع مواصفات ملائمة ومطلوبة لمتخذ القرار في كل حالة، وطريقة الاعتماد على تحديد إجراءات وقائية لزيادة مقدرة متخذ القرار في مواجهة موقف الأزمة، وطريقة الاعتماد على منهج الاستجابة المباشرة للتغيرات البيئية من قبل متخذ القرار مع التأكيد على التدريجية في عملية اتخاذ القرار، وطريقة الاعتماد على إحداث تغيرات في بيئة القرار لغرض تقليل حالة الإبهام، والتأكيد على الاستجابة السريعة للحالات المفاجئة، وطريقة التأكيد على الإبداعية والتجديد بدلاً من المنطقية المعتادة والروتينية في اتخاذ القرار،

وطريقة الاعتماد على الإبداعية والمنهج الاستقرائي بدلاً من المنهج الاستنباطي والتأكيد على المنهج الحدسي في اتخاذ القرار. كما بينت الدراسة أن الطريقة (الأسلوب) الأقل ضرراً في حالة عدم التأكد في موقف الأزمة هو استخدام المنهج المفتوح النهاية باتخاذ قرارات أولية بتحديد هدف ووسيلة القرار بالتدريج.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول اتخاذ القرارات في الأزمات، إلا أن هذه الدراسة تناولت أساليب اتخاذ القرارات في موقف الأزمة بشكل مفصل (كما اتضح في عرض الدراسة). في حين تناولت الدراسة الحالية اتخاذ القرارات في الأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات التي تتطلب من المديرين اتخاذ القرارات استناداً إلى طبيعة الأزمة إذا ما كانت فجائية تتطلب الاعتماد على اللارسمية، أوغير فجائية تتطلب اتخاذ القرار اعتماداً على المنهج العلمي في اتخاذ القرارات.إلا أن الدراسة الحالية أفادت من هذه الدراسة من حيث إنها أظهرت أن أساليب اتخاذ القرارات في موقف الأزمة متعددة.

وهدفت دراسة عبد الهادي و بو عزة [٤ ، ص ص ٥- ٢٩]: إلى التعرف على دور المعلومات في اتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وأسلوب مواجهة الأزمات.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن المعلومات تمثل العامل الحاسم في كفاءة أو عدم كفاءة عملية اتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وأن خطوات الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار من تحديد للمشكلة، وتحديد البدائل المختلفة وتحليلها، واختيار البديل الأفضل، وتنفيذ الحل، ومتابعة وتقييم الحل يعتمد بشكل كبير على نوعية وكمية المعلومات المتاحة، وأن كفاءة وفاعلية مواجهة الأزمات يعتمد على توافر المعلومات في الوقت المناسب، ودقة وشمولية، وملائمة المعلومات وعدم تحيزها، وحسن استغلالها.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول نظام المعلومات في موقف الأزمة، إلا أن هذه الدراسة ركزت على دور نظام المعلومات في اتخاذ القرارات في الأزمات، كما تطرقت إلى المتطلبات التي يعتمد عليها نجاح نظام المعلومات في موقف الأزمة ؛ من حيث توافر المعلومات في الوقت المناسب، ودقة وشمولية، وملائمة المعلومات وعدم تحيزها، وحسن استغلالها وهذا ما تناولته الدراسة الحالية بشكل مفصل، لمعرفة مدى ممارسة عملية نظام المعلومات بالمنهجية العلمية في إدارة الأزمات.

أما دراسة الحويطي [٦٢، ص ص ١- ٢٢]: فهدفت إلى التعرف على فاعلية القرارات في موقف الأزمة.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: تحدد فعالية القرار دائماً نتيجة جمع مكوناته، فالقرار يحمل في طياته ثلاثة مكونات رئيسة هي: الفاعلية، والرشد، والقبول فإذا كانت هذه العناصر مجتمعة ومتوفرة في القرار بشكل إيجابي بحيث يكون القرار صائباً لجوهر موضوع الأزمة، وغير مكلف، ولم يترتب عليه خسائر وإنما يحد من تدهور الخسائر، وكان مقبولاً من الأفراد المنفذين له والمشاركين فيه فإنه يكون قراراً فعالاً. أي تُحدد درجة الفعالية بقدر ما يتوفر للقرار من عوامل إيجابية ويفتقد للعوامل السلبية، وأن الأزمة بما تحمله من أحداث سريعة ومتلاحقة تحتاج لقرارات سريعة، وأن التردد في القرارات يؤدي إلى زيادة حجم الخسائر المحققة، وأن الوقت المستغرق لظهور نتائج القرار في موقف الأزمة أقل من الوقت المستغرق في صناعته واتخاذه في الظروف العادية.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول القرارات في موقف الأزمة، في حين ركزت هذه الدراسة على فاعلية القرارات في الأزمات من حيث الفاعلية والرشد والقبول ؛ في حين ركزت الدراسة الحالية على اتخاذ القرارات في الأزمات كأحد

عمليات إدارة الأزمات التي تتطلب من المديرين اتخاذ القرارات ، استناداً إلى طبيعة الأزمة إذا ما كانت فجائية تتطلب الاعتماد على اللارسمية ، أو غير فجائية تتطلب اتخاذ القرار اعتماداً على المنهج العلمي في اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة السيد [٦٨ ، ص ص ١- ٢١]: إلى التعرف على دور التخطيط في مواجهة الكوارث ، والعلاقة بين شدة الكارثة والتخطيط لها ، وملامح عملية التخطيط للكوارث في جمهورية مصر العربية.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن التخطيط للكوارث يمثل دوراً هاماً في منع الكارثة ، والعمل على زيادة فاعلية المواجهة ، وتقليل الآثار السلبية ، وأن هناك علاقة بين حدة (شدة) الكارثة والتخطيط لها ، فكلما كان هناك تخطيط وكانت الكارثة غير حادة يمكن مواجهة الكارثة بدون أي خسائر ، أما إذا كانت الكارثة حادة فإنه يمكن مواجهة الكارثة بأقل قدر من الخسائر ، أما إذا لم يكن هنالك أي تخطيط وكانت الكارثة غير حادة فإن الكارثة تتحول إلى كوارث حادة في المستقبل ، أما إذا كانت الكارثة حادة فإنها تحقق أقصى درجة من الخسارة. وأن من أهم ملامح عملية التخطيط للكوارث في مصر : عدم وجود خطة قومية لتحقيق مواجهة شاملة للكوارث ، والنقص الشديد في بعض الأفراد أو المديرين في مختلف المجالات الضرورية لمواجهة الكوارث ، وعدم توافر قواعد البيانات ، وشبكة اتصال للكوارث والطوارئ ، وعدم متابعة صيانة الوسائل والإجراءات الوقائية ، واكتشاف مصادر الأخطار ، وتلافي وقوعها قبل حدوث الكارثة.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول التخطيط كأحد العمليات الهامة في إدارة الأزمات ، إلا أن هذه الدراسة ركزت على دور التخطيط في إدارة الأزمات ، في حين

تناولت الدراسة الحالية التخطيط للأزمات بتحديد الأنشطة التي ينبغي على المديرين إتباعها عند ممارسة التخطيط للأزمات.وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إظهار التخطيط كأحد المتطلبات في مواجهة الأزمات.

في حين هدفت دراسة عامر [٦٩، ص ص ١- ٢٩]: إلى التعرف على تأثير القائد على الأزمة، وعوامل تعظيم دور القائد في موقف الأزمة، وأثر خصائص شخصية القائد ودوافعه الذاتية على موقف الأزمة.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن القائد يؤثر في موقف الأزمة فهو يتصرف في موقف الأزمة وفقاً لتصوراته عن الأسلوب الأمثل للتعامل مع الأزمة، كما تؤثر مفاهيم وتصورات القائد على تحليله للبدائل في موقف الأزمة، وأن هناك علاقة بين الخصائص والرؤية الذاتية للقائد وكل من اهتمام القائد بموقف الأزمة، وشخصية القائد الذي يتحلى بالقدرة على الثبات والولاء والإخلاص والثقة، وقدرة القائد في التعامل مع الأزمة بنجاح، وعدم مرونة القائد.وأن خصائص القائد الشخصية ودوافعه الذاتية تؤثر على أسلوب تعامله مع الأزمة، وأن من أبرز خصائص شخصية القائد ذات العلاقة بإدارة الأزمة نوع القيادة الذي يستخدمه القائد، فالشخصية ذات القيادة التسلطية تتعامل مع الأزمات باستخدام مفاهيم نمطية وبأسلوب عنيف، في حين أن الشخصية ذات القيادة التشاركية تتعامل مع الأزمة بالفهم العميق لأحداثها، ومشاركة الآخرين في الرأي.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول القيادة في الأزمات، بإظهار دور القائد في التأثير على الأزمة، من خلال النمط القيادي الذي يستخدمه. إلا أن هذه الدراسة ركزت على تناول دور القائد بشكل مفصل، من حيث تأثيره، ودوره،

وخصائصه، ودوافعه وأنماط المديرين في موقف الأزمة باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي، في حين تناولت الدراسة الحالية قيادة الأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات، وقد ركزت على القيادة التشاركية في التعامل مع الأزمات بفاعلية. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بإظهار دور القيادة في التعامل مع الأزمات بنجاح.

أما دراسة جبر [٥ ، ص ص ٦٦-٨٧]: فهدفت إلى معرفة مدى أهمية المعلومات في إدارة الأزمات، والتعرف على نوع المعلومات التي يتطلبها إدارة الأزمة بفعالية التي تنسجم مع عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والمتابعة.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، من أهمها: أهمية المعلومات في إدارة الأزمات واتجاهات القرارات، وأن جودة القرار لحل الأزمة يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة هي: جودة البيانات والمعالجة الدقيقة للمعلومات، وصحة ودقة تشخيص الأزمة المعروضة للحل من خلال دقة البدائل، وأن نوع وحجم المعلومات المطلوب في موقف الأزمة يتحدد بنوع وحجم الأزمة المطروحة، وأن نقص المعلومات في ظل سرعة الأحداث وفجائية الأزمة يحدث خسائر مادية وبشرية خطيرة، وأن إدارة الأزمة بفعالية يتطلب توفير نوع من المعلومات الضرورية التي تنسجم مع عمليات إدارة الأزمات وهي: معلومات لأغراض التخطيط تتعلق بتحديد الأهداف والاستراتيجيات المطلوبة لمواجهة الأزمة، ووضع السياسات والإجراءات الواجب اتخاذها، وصياغة البرامج التفصيلية المطلوب تنفيذها، ومعلومات لأغراض التنظيم تتعلق بوضع الهيكل التنظيمي المطلوب لمواجهة الأزمة، وتحديد أوجه الأنشطة المختلفة، وتحديد الصلاحيات، وتفويض السلطة، وتحديد واجبات الوحدات والأقسام، ومعلومات لأغراض التنسيق تتعلق بأوجه الأنشطة والأدوات المختلفة والمعنية بإدارة الأزمة. ومعلومات لأغراض المتابعة تتعلق بخطوات سير العمل.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول نظام المعلومات في إدارة الأزمات، بتطرق الدراستين إلى المتطلبات التي يعتمد عليها نجاح نظام المعلومات في موقف الأزمة.

وهدفت دراسة شريدة والإعرجي [٧٠، ٢١٩ – ٢٥٢]: إلى معرفة مدى قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات، ومدى توافر المعوقات التي تحول دون التعامل مع الأزمات بفاعلية، ومعرفة طبيعة عملية اتخاذ القرارات حيال الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة إربد بالأردن.

تكونت عينة الدراسة من ٧٠ مديراً، استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة من إعداد دقامسة [٧١] تكونت من ٧٢ عبارة موزعة على أربعة مجالات هي: مراحل القدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات، مستويات الوقائية، مستويات المتابعة، مستويات العلاجية، المعوقات وتضمن ثلاثة أبعاد هي: معوقات إنسانية، وتنظيمية، ونظم المعلومات.وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:أن قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات بلغت درجة متوسطة، وان تعامل المديرين مع الأزمات تواجهه معوقات إنسانية، وتنظيمية، ونظم المعلومات بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين مستويات الجاهزية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات الوقاية إزاء الأزمات المدرسية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين مستويات القدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات المقدرة العلاجية بصددها، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المقدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات وجود المعوقات في ظروف الأزمات.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث معرفة كلا الدراستين لقدرة المديرين للتعامل مع الأزمات، ومعرفة طبيعة اتخاذ القرارات حيال الأزمات، مع اختلاف الفئة التي طبقت عليها الدراستان حيث طبقت هذه الدراسة على فئة المديرين، في حين طبقت الدراسة الحالية على فئة المديرات والمعلمات كما تختلف الدراستان من حيث البيئات، فقد أجريت هذه الدراسة في الأردن، في حين أجريت الدراسة الحالية في السعودية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة بيرنيت (Burnett) [٦ ، ص ص ٤٧٦-٤٨٨] إلى وضع أساليب مقترحة لإدارة الأزمات من أجل اتخاذ قرارات أكثر عقلانية في موقف الأزمة.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن إدارة الأزمات تتطلب حساسية في أساسيات الإدارة؛ فالتحديد الملائم للأزمات من أولى الخطوات المهمة للأزمات، ويتطلب ذلك إجراء عمليات تحليل بيئي لأهداف ومهام المنظمة، وإعادة تشكيل المنظمة من خلال تطوير الموارد البشرية، وتوفير الإمكانات المادية، وأن هذه الرؤية لعملية الإدارة، وإعادة التشكيل،تزيد خطورتها أثناء الأزمة بواسطة ضغوط عوامل: الوقت، ومستوى الخطورة، والاستجابة للأزمات. كما أن استخدام أساليب فعالة يؤدي إلى اتخاذ قرارات عقلانية.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لمتطلبات إدارة الأزمات من حيث: تحديد الأزمات، تطوير الموارد البشرية، توفير الإمكانات، وهو ما تناولته الدراسة الحالية في التخطيط للأزمات.

وهدفت دراسة ويليامس و اولانيران (Williams & Olaniran) [٧، ص ص ٣٨٧-٤٠٠] إلى التعرف على متطلبات الاتصال باستخدام التقنية الحديثة في إدارة الأزمات في المنظمات بأمريكا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن استخدام التقنية الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها له أثر على عملية الاتصال في الأزمات، ويتطلب تحقيق اتصال فعال لإدارة الأزمة المشاركة والثقة بالجمهور، واستخدام وسائل الاتصال الرسمي وغير الرسمي، وتدريب فريق الأزمات على التقنيات الحديثة في الاتصال لإدارة الأزمات.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول نظام الاتصال، كأحد عمليات إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية.

في حين هدفت دراسة كرونيل وشيراس (Cornell & Sheras) [٨، ص ص ٢٧٩- ٣٠٧] إلى التعرف على دور القيادة وفرق العمل، والفهم الملائم للمسئولية في إدارة الأزمات بفعالية بالمدارس الثانوية بأمريكا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن القيادة الفعالة، وفرق العمل، والفهم الملائم للمسئولية يمكن المدير من وضع خطط فاعلة لإدارة الأزمات، وأن القيادة واتخاذ القرارات وإعطاء التوجيهات للآخرين، ومراقبة الأنشطة تمثل أهمية في موقف الأزمة، وأن عدم وجود جهود تخطيطية، وفرق لمواجهة الأزمات يؤدي إلى تدهور الأزمة، وأن الاستجابة غير السريعة والملاءمة للأزمات، وغياب التوجيه والإرشاد والدعم من الكبار تؤدي إلى تصعيد قلق الطلاب، وأن عدم تحمل المديرين للمسؤولية في

معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب قد يؤدي إلى العنف والصراع، وتبديد الجهود المبذولة لإيجاد حلول أكثر فاعلية وبناءة.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها عمليتين من عمليات إدارة الأزمات التي تناولتها الدراسة الحالية وهما: القيادة، وفرق العمل.

أما دراسة كنيدي (Kennedy) [٩، ص ص ١- ٣]: فهدفت إلى التعرف على أسلوب التخطيط لإدارة الأزمات، من أجل الاستجابة الفورية الملائمة للأزمات الغير متوقعة، والتي من الممكن أن تقع في المدارس ومؤسسات التعليم بأميركا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن التخطيط للأزمات يتطلب توفير قاعدة بيانات تحتوي على أسماء وأرقام هواتف، وفاكس، والهاتف الخلوي، والبريد الإلكتروني، وعناوين البريد لكل من أفراد فريق الأزمة. وتحديد دور كل عضو من أعضاء فريق الأزمة، وتوفير قاعدة بيانات خاصة بوسائط الاتصالات المتعددة تحوي المعلومات المهمة عن مؤسسات التعليم من حيث: المباني، والمكاتب، والموظفين، والخدمات التي تقدمها، وأن تعمل خطة إدارة الأزمات على تسهيل الاستجابة السريعة لقياس وتحديد نتائج ومصدر الأزمة، ومساعدة السلطات في تحرياتها ودراساتها، والإنذار بوجود أزمة، والاعتراف بمسؤوليات المنظمة، والقيام بأفعال حذرة وحكيمة لإنهاء الأزمة، وإعلام وتبليغ الأفراد المتأثرين وتعليمهم كيف يعملوا على حماية أنفسهم.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المنهجية العلمية للتخطيط للأزمات، بتحديد الأنشطة والإجراءات التي ينبغي على المديرين ممارستها للتخطيط للأزمات، مع اختلاف المنهج حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي ؛كما اختلفت البيئات حيث

أجريت هذه الدراسة في أمريكا بينما أجريت الدراسة الحالية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة كيبل (Kibble) [٧٢، ص ص ٣٧٣- ٣٨٤]: إلى التعرف على التوجيهات والدعم المقدم للمدارس من جانب سلطات الإدارة المحلية فيما يتصل بإدارة الأزمات، ومقارنة التوجيهات والدعم المقدم بما جاء في كتيب التدريب لكيبل (Kibble) [٧٣] الإدارة وقت الكارثة ووقت السلام بالمدارس والكليات، ونتائج دراسة فستشر (Fischer) [٧٤] عن الكوارث المدنية.

تكونت عينة الدراسة من ٤٠ سلطة من سلطات التعليم المحلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استجاب منهم ١٧ سلطة للتعليم المحلي. استخدم المنهج الوصفي المقارن، بالاعتماد على الوثائق والكتب والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: وعي أفراد عينة الدراسة في السلطات المحلية بأهمية توعية ودعم المدارس في عملية إدارة الأزمات الخطيرة، وأن السلطات المحلية لا تقدم المساعدة الحقيقية للمدارس في إدارة الأزمة. كما أن الوثائق المتعلقة بإدارة الأزمات لا تحتوي على تفاصيل مهمة. وبمقارنة الإرشادات الواردة في كتيب كيبل (Kibble) [٧٣] وجد أن بعض السلطات المحلية تركز على حوادث الرحلات المدرسية دون التركيز على أن المدارس بحاجة إلى مزيد من التخطيط لحوادث الحرائق والفيضانات. كما بينت دراسة فستشر (Fischer) [٧٤] أهمية وجود شخص في موقف الأزمات ذي معرفة بخطة الإدارة وقادراً على النصح الفعال لإدارة الأزمة وذلك ما لم تؤكد عليه السلطات المحلية.

على الرغم من أن هذه الدراسة ركزت على موضوع إدارة الأزمات، من حيث التوجيهات والدعم المقدم للمدارس من جانب السلطات المحلية، في حين ركزت الدراسة الحالية على ممارسة عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، إلا أنها أفادت الدراسة

الحالية من حيث أنها أظهرت دور السلطات التعليمية المحلية في تقديم الدعم للمدارس ؛ الأمر الذي يسهم في مساندة المديرين في مواجهة الأزمات.

أما دراسة ريتنج (Retting) [٧٥، ص ص ١٠- ١٣]: فهدفت إلى وضع خطط شاملة على مستوى المدرسة لمنع ومواجهة الأزمات، من أجل مساعدة المديرين على المحافظة على أمن وسلامة المدارس في أمريكا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن التخطيط الشامل للأزمات لمنع حدوثها ومواجهتها على مستوى المدرسة يتمثل في: تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمة على مستوى المدرسة مكونٍ من المعلمين وأولياء الأمور وهيئات الدعم ذات العلاقة بمعالجة الأزمة، وتطوير وإجراء فحص مستمر للسلامة على مستوى المدرسة يشمل تصميم كامل للمبنى المدرسي بجميع مرافقه، وفحص عدد المداخل والمخارج طبقاً لقوانين ونظم الحرائق، والتأكد من معرفة المعلمين والطلاب لما يجب أن يقوموا به عند حدوث الأزمات، وتطوير سياسات وإجراءات شاملة لمختلف حالات الأزمات - سواء أكانت - أزمات تتعلق بالأفراد (مثل: هروب الطلاب من المدرسة أو موت أحد المعلمين أو الطلاب)، أو أزمات تتعلق بالكوارث (مثل: الحرائق والزلازل)، أو أزمات مادية (مثل: انقطاع التيار الكهربائي، وتسرب الغاز)، وتقديم معلومات وتدريباً في الإسعافات الأولية وفي السلوكيات الإدارية أثناء وقوع الأزمة بالتأكد من أن جميع فريق العاملين بالمدرسة قد تلقوا تدريباً في الإسعافات الأولية، ويتقنون مهارات استخدام التدريبات، وفي السلوكيات الإدارية مساعدة الطلاب على ضبط وإدارة إحساسهم بالغضب، وتوضيح أهداف مشاركة الطلاب في تقديم المعلومات عن أنفسهم والآخرين عن طريق مساعدتهم على التواصل مع المعلمين، والتحدث معهم عن مخاوفهم، وعناية

المدرسة بالموضوعات الهامة التي قد تكون مصادر للأزمات مثل: التقدير الذاتي، حل الصراعات، ودوافع الضبط والرقابة، وإدارة الضغوط، وتغذية الإحساس بالانتماء للمدرسة، والتخطيط للأزمات برسم سيناريوهات (ماذا لو)، وتحديد الأزمة وكيفية مواجهتها.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المنهجية العلمية للتخطيط للأزمات بتحديد الأنشطة والإجراءات التي ينبغي على المديرين ممارستها للتخطيط للأزمات مع اختلاف المنهج، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي ؛ كما اختلفت البيئات حيث أجريت هذه الدراسة في أمريكا بينما أجريت الدراسة الحالية بالمدينة المنور بالمملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة روك (Rock) [٧٦، ص ص ٢٤٨- ٢٦٤]: إلى وضع استراتيجية تعاونية للتخطيط الفعال لإدارة الأزمات، والتعرف على العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية، من أجل تعزيز أداء المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب المشاغبين في مدارس أمريكا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن التخطيط الفعال لإدارة الأزمات يتمثل في: التعرف على (متى) تحدث الأزمة، لتحديد السلوكيات والمؤشرات ذات الصلة بالأزمة والأحداث التي تنشئ السلوك المرتبط بالأزمات، ووصفها بمصطلحات دقيقة وقابلة للقياس والملاحظة، وتحديد (من) الذي سوف يستجيب لحدوث الأزمة بتشكيل فريق عمل مكون من ٤ — ٨ أفراد يتميزون بالمرونة والقدرة على الاستجابة الفورية للأزمة يتم تدريبهم على تقنيات التدخل أثناء وقوع

الأزمة، وتحديد (كيف) يتم استخدام التقنية في استدعاء أعضاء الفريق أثناء وقوع الأزمة بتأسيس شبكة للاتصالات تتضمن: الجوالات، النداء الآلي، النداء الداخلي، الاتصال اللاسلكي، والهاتف، ووصف (ما) هي أدوار ومسؤوليات كل عضو من أعضاء الفريق بدقة عند وقوع الأزمة، وتوضيح السياسات والإجراءات المرتبطة بالاستجابات السلوكية المتوقعة بكل أعضاء فريق الأزمة مسبقاً، وتوضيح (أين) سيتم التدخل في الأزمة لأن مكان التدخل يختلف طبقاً لوقت ومكان حدوث الأزمة، والتقييم (لماذا) حدثت الأزمة عن طريق مراجعة السجلات، والمقابلات، والمعاينات الوظيفية، وتحويل الأزمة إلى فرصة للتحسين. كما بينت الدراسة أن العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية: تنفيذ الخطط بأسلوب تعاوني بين المديرين والمساعدين والمعلمين وأولياء الأمور وفريق الأزمات، والاحتفاظ بسجل دائم لتسجيل خطط الأزمات، وتوزيع الخطط على الأعضاء، واجتماع فريق الأزمات على أساس جدول عمل وبرنامج زمني محدد بصفة دورية.

ركزت هذه الدراسة على وضع استراتيجية للتخطيط للأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات في الدراسة الحالية. كما تناولت هذه الدراسة ضمن وضع الاستراتيجية بعض عمليات إدارة الأزمات التي تناولتها الدراسة الحالية بشكل مفصل وهي: تشكيل فرق عمل لإدارة الأزمات، نظام الاتصال، التنظيم، التقويم.

وهدفت دراسة ديغنان وبوزمان (Degnan & Bozeman) I ٧٧، ص ص ٢٩٦-٣١٢]: إلى تصميم وتطبيق برنامج محاكاة للواقع باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على إدارة الأزمات من أجل مساعدة المديرين والمعلمين على الفهم الأفضل للتفاعلات التي تقع أثناء وقوع الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة بأمريكا.

طبقت الدراسة على مدير إحدى المدارس المتوسطة والمعلمين الذين ينضمون لفريق الأزمات بإحدى المدارس المتوسطة بأمريكا، استخدم المنهج الأثنوجرافي (الحلقي)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد على المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، واستخدمت البرمجيات التالية: photo suite 111، Microsoft Office. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: يعتمد تصميم برنامج محاكاة باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على إدارة الأزمة على خمس مراحل هي: مرحلة ما قبل التدريب بتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، وموضوعات التدريب، ومرحلة بداية البحث بالتركيز على جمع المعلومات في المجالات التالية: البنية التنظيمية للمدرسة، وتحديد البنية التنظيمية أثناء موقف الأزمة، وتأمين نماذج التسهيلات التي تتضمن عملية التخطيط الاتصالي، وتحديد الإجراءات المعيارية للعمل مع الإدارات بالمدينة والمقاطعة والولاية. مرحلة التصميم وبناء السيناريوهات التي تتناول مواقف الأزمة بناء على جمع المعلومات عن البنية التنظيمية للمدرسة وموضوعات التدريب وتحديد أنشطة التصرف في موقف الأزمة بالإعلام عن الأزمة، والتصرف الفوري، ومواجهة الموقف، وحل الموقف. ومرحلة تطبيق المحاكاة بتوضيح إجراء تدريبات المحاكاة، وتطبيق المديرين والمعلمين لتطبيقات البرنامج. ومرحلة التغذية الراجعة بمعرفة آراء المديرين والمعلمين حول البرنامج. كما بينت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن التدريب على إدارة الأزمات باستخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الحاسب الآلي له منافع فورية وأخرى بعيدة المدى.

على الرغم من أن هذه الدراسة تناولت موضوع التدريب على الأزمات، باستخدام الحاسب الآلي، في حين تناولت الدراسة الحالية عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية ؛ إلا أنها أفادت الدراسة الحالية من حيث إنها أظهرت أن التعامل مع الأزمات بفاعلية يتطلب التدريب في مجال إدارة الأزمات.

بالنظر إلى الدراسات لسابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها ؛ فهي تتناول موضوع إدارة الأزمات إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث اعتمدت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع إدارة الأزمات على عملية واحدة من عمليات إدارة الأزمات فبعض الدراسات تناولت التخطيط للأزمات، والبعض الأخر تناولت اتخاذ القرار في الأزمات، وركز بعضها على نظام المعلومات في الأزمات، ، والبعض الأخر تناولت القيادة في الأزمات بينما تناولت الدراسة الحالية عمليات إدارة الأزمات من حيث: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرار في الأزمات، تقويم الأزمات.كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت بها فأغلب الدراسات طبقت في أمريكا، والبعض في مصر وواحدة في الأردن.وهذا يدل على قلة الدراسات العربية التي أجريت في مجال إدارة الأزمات والدراسة الحالية طبقت في بيئة المملكة العربية السعودية بالمدينة المنورة، وأغلب الدراسات السابقة دراسات نظرية اعتمدت على المنهج الوصفي الوثائقي بينما استخدمت دراسة واحدة المنهج المسحي الوصفي وأخرى المنهج الاثنوجرافي (الحلقي)، ودراسة أخرى استخدمت المنهج المقارن بينما الدراسة الحالية دراسة ميدانية تتفق مع الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي وطبقت على عينة قصدية ممثلة من المديرات والمعلمات بلغت ٤٤٢ مديرة ومعلمة. ولجمع المعلومات استخدمت إحدى الدراسات المقابلة وأخرى الاستبانة.وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات، ولتحليل النتائج استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب

المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه.

- أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية :

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي :

- أعطت فكرة عن عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية من أجل تجنب وقوعها و الحد من نتائجها (آثارها) السلبية، والإفادة منها كفرص للتقدم .

- أشارت إلى دور التخطيط والتنظيم في مواجهة الأزمات، ومتطلبات التخطيط للأزمات، والعوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفاعلية.

- وضحت تأثير القائد وفرق الأزمات على الأزمة.

- بينت دور المعلومات على اتخاذ القرارات في موقف الأزمة، ونوع المعلومات التي تتطلبها كل عملية من عمليات إدارة الأزمات.

- بينت متطلبات الاتصال باستخدام التقنية الحديثة قي إدارة الأزمات.

- بينت طرق اتخاذ القرارات، و فاعلية القرارات وأثر استخدام عمليات إدارة الأزمات على عقلانية القرارات في موقف الأزمة.

- أوضحت العلاقة بين المعلومات واتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وبين التخطيط للأزمات وشدة الأزمة، وبين القيادة وخصائص القائد في موقف الأزمة.

- الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد عمليات إدارة الأزمات.

- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث: أهدافها، وأهميتها، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.

تم في هذا الجزء عرض عدد من الدراسات السابقة من حيث: الهدف، والعينة، والمنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية، والنتائج ومناقشة الدراسات السابقة، وأهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية. وتناول الجزء التالي عرض منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.

منهج وإجراءات الدراسة الميدانية

تناول هذا الجزء منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية على النحو التالي:

- منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لهذه الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات، ووصف الطرق المستخدمة، كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى [٧٨، ص١٠١] تؤدي إلى الإفادة منها في مجال إدارة الأزمات ولتحقيق ذلك تم إتباع الخطوات التالية:

- **دراسة نظرية:** وذلك بمراجعة الكتب والمقالات والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

- **دراسة ميدانية:** بإعداد استبانة حول إدارة الأزمات، أُجرِي عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكّمين، واختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

- مجتمع الدراسة

استخدم في اختيار مجتمع الدراسة - الذي يمثل عينة الدراسة الحالية - الطريقة العمدية (القصدية) – التي يخضع فيها الاختيار لخبرة الباحث علماً بأن هذه الفئة ممثلة

لعينة الدراسة – حيث تم اختيار فريق الأزمات من كل مدرسة والذي يتكون من المديرات والوكيلات، باعتبارهن قائدات لفريق الأزمات في المدرسة حسبما تنص عليه التعميمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم؛ وكذلك المعلمات اللاتي تم اختيارهن عضوات في فريق الأزمات، نظراً لكونهن يستطعن الإجابة عن عبارات الاستبانة، وإعطاء مؤشرات حقيقية عن واقع إدارة الأزمات في المدارس [٧٩، ص٩٩] .حيث تم الحصول على إحصائية عن المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في داخل المدينة المنورة لعام ١٤٢٣/١٤٢٤هـ من الإدارة العام للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة (مركز الحاسب الآلي والمعلومات)، حيث: بلغ عدد المدارس المتوسطة الحكومية ٥٦ مدرسة، مستثنى منها المدارس الخاصة، والفكرية، والنور والأمل؛ يتمثل فيها المجتمع الأصلي للدراسة من المديرات والوكيلات والمعلمات اللاتي يشكلن فريق الأزمات ؛ حيث بلغ عدد المديرات والوكيلات ١٦٣ منهن ٥٥ مديرة و ١٠٨ وكيلة (يوجد أكثر من وكيلتين في بعض المدارس) بينما بلغ المجتمع الأصلي للدراسة من المعلمات ٣٣٦ معلمة [٨٠] .وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من المديرات، والوكيلات، والمعلمات اللاتي يشكلن فريق الأزمات في المدارس الذي بلغ ٤٩٩ مديرة ووكيلة ومعلمة، منهن ١٦٣ مديرة ووكيلة – باعتبارهن فئة واحدة قائدات لفريق الأزمات – استجاب منهن ١٤٠ مديرة ووكيلة بنسبة ٨٦ ٪ من المجتمع الأصلي للمديرات والوكيلات، و ٣٣٦ معلمة استجاب منهن ٣٠٢ بنسبة ٩٠ ٪ من المجتمع الأصلي للمعلمات وذلك بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات غير الصالحة للاستخدام.

– خصائص عينة الدراسة

- المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المديرات ومباني عينة الدراسة :

تشتمل المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المديرات على ما يلي: الوظيفة، والمستوى التعليمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، ونوع المبنى المدرسي، وحجمه (انظر الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة من المديرات والوكيلات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنيات في المدينة المنورة تبعاً للوظيفة، المستوى التعليمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، نوع المبنى المدرسي، و حجمه ن = ١٤٠

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	مديرة	٤٧	٣٣,٦٪
	وكيلة	٩٣	٦٦,٤٪
المستوى التعليمي	كلية متوسطة	٥	٣,٦٪
	جامعيه	١٣٤	٩٥,٧٪
	لم تجبن	١	٠,٠٧٪
الإعداد التربوي	تربويات	١٣٦	٨٦,٤٪
	غير تربويات	٣	١٢,٦٪
	لم تجبن	١	٠,٠٧٪
الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية	خبرة قصيرة من (١-٥) سنوات	٤٣	٣٠,٧٪
	خبرة متوسطة من(٦-١٠) سنوات	٥٧	٤٠,٧٪
	خبرة طويلة من(١١سنة فأكثر)	٣٨	٢٧,١٪
	لم تجبن	٢	١,٤٪

تابع الجدول رقم (١).

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	مدربات	٥٦	٤٠٪
	غير مدربات	٨٠	٥٧,١٪
	لم تجبن	٤	٢,٩٪
نوع المبنى المدرسي	حكومي	٣٥	٢٥٪
	مستأجر	١٠٥	٧٥٪
حجم المبنى المدرسي	صغير (أقل من ٣٠٠ طالبة)	٣١	٢٢,١٪
	متوسط (من ٣٠٠ لأقل من ٥٠٠ طالبه)	٧٨	٥٥,٧٪
	كبير (٥٠٠ طالبة فأكثر)	٣١	٢٢,١٪

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي: أن نسبة المديـرات من أفراد عينة الدراسة من المديرات والوكيلات بلغت ٣٣,٦٪، في حين بلغت نسبة الوكيلات ٦٦,٤٪ ؛ وذلك يرجع إلى أنه يوجد في بعض المدارس وكيلتان.

وأن المديرات ينقسمن من حيث المستوى التعليمي إلى مستويين: الحاصلات على شهـادة كلية إعداد المعلمات بنسبة ٣,٦٪، والحاصلات على الشهادة الجامعية بنسبة ٩٥,٧٪. ويمثلن أعلى نسبة، وهذا يشير إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم برفع الكفاءة العلمية للمديرات، أما اللاتي لم تجبن عن تحديد المستوى التعليمي فهن بنسبة ٠,٠٧٪.

وأن أعلى نسبة من المديرات حاصلات على مؤهل تربوي ٩٧,١٪، في حين بلغت نسبة المديرات غير الحاصلات على مؤهل تربوي ٢,١٪. أما اللائي لم تجبن عن تحديد الإعداد التربوي فقد بلغت نسبتهن ٠,٠٧٪

وأن الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية للمديرات تتراوح ما بين (١ إلى أكثر من ١١) سنة، وأن أعلى نسبة من المديرات من فئة الخبرة العملية المتوسطة (٦ - ١٠) سنوات بنسبة ٤٠,٧٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ - ٥) سنوات بنسبة ٣٠,٧٪، يليها فئة الخبرة العملية المتوسطة (١١ - فأكثر) بنسبة ٢٧,١٪. أما اللاتي لم تجبن عن تحديد الخبرة العملية بلغت نسبتهن ١,٤٪.

وأن نسبة المديرات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية ٤٠٪، و نسبة المديرات غير الحاصلات على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية ٥٧,١٪. أما اللاتي لم تجبن عن تحديد المشاركة في الدورات التدريبية بنسبة ٢,٩٪.

و أن أعلى نسبة من المديرات في مبان مستأجرة بنسبة ٧٥٪، في حين بلغت نسبة المديرات في المباني الحكومية ٢٥٪، وذلك يرجع إلى أن عدد المباني المستأجرة أكثر من عدد المباني الحكومية، حيث بلغ عدد المباني المستأجرة ٤٣مبنىً في حين بلغ عدد المباني الحكومية ١٣مبنىً.

وأن أعلى نسبة من المديرات في مدارس متوسطة الحجم بنسبة ٥٥,٧٪، في حين بلغت نسبة المديرات في المدارس الصغيرة ٢٢,١٪، وحصلت على النسبة نفسها ٢٢,١ ٪ المديرات في مدارس كبيرة الحجم.

- المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المعلمات، ومباني العينة:

تشتمل على: المستوى التعليمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس، ونوع المبنى المدرسي، وحجمه،(انظر الجدول رقم (٢)

.

الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة من المعلمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للمستوى التعليمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس،نوع المبنى المدرسي، و حجمه ن = ٣٠٢

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	كلية متوسطة	٧	٢,٣٪
	جامعيه	٢٩٥	٩٧,٧٪
الإعداد التربوي	تربويات	٣٠١	٩٩,٧٪
	غير تربويات	١	٠,٣٪
الخبرة العملية في مجال التدريس	خبرة قصيرة من (١- ٩) سنوات	١١٦	٣٨,٤٪
	خبرة متوسطة من (١٠- ١٩) سنوات	١٤٥	٤٨,٠٪
	خبرة طويلة من(٢٠ سنة فأكثر)	٣٦	١١,٩٪
	لم تجبن	٥	١,٧٪
االدورات التدريبية في مجال التدريس	مدربات	١٦١	٥٣,٣٪
	غير مدربات	١٢٧	٤٢,١٪
	لم تجبن	١٤	٤,٦٪
نوع المبنى المدرسي	حكومي	٧٤	٢٤,٥٪
	مستأجر	٢٢٧	٧٥,٢٪
	لم تجبن	١	٠,٣٪
حجم المبنى المدرسي	صغير (أقل من ٣٠٠ طالبة)	٦٦	٢١,٩٪
	متوسط (من ٣٠٠ لأقل من ٥٠٠ طالبه)	١٣٦	٤٥,٠٪
	كبير (٥٠٠ طالبة فأكثر)	٨٦	٢٨,٥٪
	لم تجبن	١٤	٤,٦٪

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي: أن المعلمات ينقسمن من حيث المستوى التعليمي إلى مستويين: الحاصلات على شهادة الكلية المتوسطة بنسبة ٢,٣٪، والحاصلات على الشهادة الجامعية بنسبة ٩٧,٧٪، وذلك يرجع إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم برفع الكفاءة العلمية للمعلمات.

وأن أعلى نسبة من المعلمات من الحاصلات على مؤهل تربوي ٩٩,٧٪، في حين بلغت نسبة المعلمات غير الحاصلات على مؤهل تربوي ٠,٣٪.

وأن الخبرة العملية في مجال التدريس للمعلمات تتراوح ما بين (١ إلى أكثر من ٢٠) سنة، وأن أكبر نسبة من المعلمات من فئة الخبرة العلمية المتوسطة (١٠ - ١٩) سنة بنسبة ٤٨٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ - ٩) سنوات بنسبة ٣٨,٤٪، يليها فئة الخبرة العملية الطويلة (٢٠- فأكثر) بنسبة ١١,٩٪.

وأن نسبة المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التدريس ٥٣,٣٪. في حين بلغت نسبة المعلمات غير الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التدريس ٤٢,١٪. أما اللاتي لم تجبن عن تحديد المشاركة في الدورات التدريبية فهن بنسبة ٤,٦٪.

وأن أعلى نسبة من المعلمات في مبان مستأجرة بنسبة ٧٥,٢٪، في حين بلغت نسبة المعلمات في المباني الحكومية ٢٤,٥٪. أما اللاتي لم تجبن عن تحديد نوع المبنى المدرسي فقد بلغت نسبتهن ٠,٣٪.

وأن أعلى نسبة من المعلمات في مدارس متوسطة الحجم بنسبة ٤٥٪، يليها المدارس كبيرة الحجم بنسبة ٢٨,٢٪، يليها المدارس صغيرة الحجم بنسبة ٢١,٩٪.

- أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة طبقت على كل من المديرات والمعلمات، اشتملت على المجالات نفسها والعبارات نوعًا وعددًا، وإن اختلفت في طريقة صياغتها

لتتناسب مع فئات عينة الدراسة، ومرت الأداة أثناء إعدادها بعدة خطوات لتصبح صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

- هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى معرفة:

- المعلومات الأولية عن أفراد عينة الدراسة وتتضمن ما يلي: المستوى التعليمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية.
- بعض المعلومات عن مباني عينة الدراسة من حيث: نوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى (عدد الطالبات).
- إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

- البناء الأولي لعبارات الاستبانة

تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق:

- دراسة عمليات إدارة الأزمات من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات العربية، والأجنبية.
- الربط بين الإطار النظري والدراسات السابقة، وتعريف كل مجال إجرائيًا.

حيث تم إعداد استبانة الدراسة، ومعيار تدرج الإجابات في صورتها الأولى مكونة من ٨٥ عبارة موزعة على عشرة مجالات هي: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات.

- صدق الاستبانة Validity

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس ما أعدت من أجل قياسه فعلاً ؛ أي تقيس الوظيفة التي أعدت للقياس ولا تقيس شيئًا مختلفًا عنها [٨١، ص١٦٥] وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

- الصدق الظاهري Face Validily (أراء المحكمين)

يقصد به: قياس مدى وضوح وانتماء عبارات الاستبانة للمجالات التي صُنفت بها، ومدى ملاءمة مجالات وعبارات الاستبانة للفئات المعروضة عليهم [٨٠، ص ٤٣٠].

وللتأكد من ذلك فقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحُكَمين، بلغ عددهم (٢٤) محكمًا استجاب منهم (٧) محكمين ؛ وذلك لمعرفة أرائهم حول مناسبة العبارة للمجال، ووضوح صياغة العبارة، ومدى مناسبة مجالات وعبارات الاستبانة للفئات المعروضة عليهن (المديرات، والمعلمات)، و إضافة أي عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاستبانة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصفة عامة. وقد اعتبرت نسبة ٨٠٪ من أراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين وجد أن معظمهم وافقوا على صلاحية العبارات وانتماءها، وفي ضوء نتائج آراء المحكمين تم تقبل العبارات التي اتفق المحكمون على انتماءها لكل مجال في الاستبانة، وحذف العبارات التي لا تنتمي للمجال الذي وضعت فيه، أو أنها عبارات مكررة، و تعديل صياغة بعض العبارات.

- صدق المحتوى Content Validity

يقصد به: قياس مدى تمثيل مجالات وعبارات الاستبانة للمحتوى المراد قياسه [٨٠، ص ٤٣٠].

ولكي يتم التحقق من ذلك بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكمون، تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من ٥ مديرات و ١٥ معلمة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الفرعية الأخرى المكونة للاستبانة، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، حيث أوضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١. مما يؤكد تمثيل العبارات للموضوع الذي صُممت من أجله، وانتماء العبارات للمجال الذي صُنفت به.

- اختبار فهم الألفاظ للاستبانة

أجريت على استبانة الدراسة دراسة تجريبية للتأكد من وضوح عباراتها ،ومن القدرة على إعطاء إجابة في معيار التدرج، ومدى فهمها على عينة عشوائية من المديرات والمعلمات من خارج العينة الأساسية، بلغ عددهن ٤ مديرات و٦ معلمات.

- ثبات الاستبانة: يقصد به أن تعطي الاستبانة النتائج نفسها، إذا ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة [٧٨، ص٨٤]. ولكي يتم التأكد من أن استبانة الدراسة تعطي النتائج نفسها – تقريبًا - إذا أعيد القياس عن طريقها مرات متتالية، فقد تم حساب معامل ارتباط الاستبانة إحصائياً، باتباع طريقة إعادة الاختبار بتطبيق الاستبانة على ٤ مديرات و ٢٠معلمة، تم اختيارهن عشوائيًا من خارج العينة الأساسية، ثم أعيد التطبيق على أفراد العينة نفسها مرة أخرى، لمعرفة إجاباتهن مرتان، وكان الفرق الزمني بين التطبيقين: الأول والثاني أربعة عشر يومًا، ثم جمعت درجات كل استبانة في التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، ولكل مجال ثم تم إيجاد الثبات عن طريق أيجاد معامل الارتباط بحسابه من القيمة التامة وفق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

[٨٢، ص٢٥٥] فكانت قيمة معامل الارتباط للاستبانة ٠.٩٧ عند مستوى ٠.٠٠١ ، أما قيمة معامل الاتباط لكل مجال من مجالات الدراسة فبلغت على النحو التالي: (انظر الجدول رقم (٣)).

الجدول رقم (٣). قيم معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات استبانة الدراسة في التطبيق الأول والثاني لتحديد ثبات الاستبانة ن = ٢٤

عمليات إدارة الأزمات	عدد أفراد عينة الدراسة ن = ٢٤		
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التخطيط للأزمات	٠.٩٧	٠.٠٠١	دالة
التنظيم للأزمات.	٠.٩٨	٠.٠٠١	دالة
التوجيه في الأزمات.	٠.٩٦	٠.٠٠١	دالة
متابعة الأزمات.	٠.٩٥	٠.٠٠١	دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات.	٠.٩٢	٠.٠٠١	دالة
القيادة في الأزمات.	٠.٩٧	٠.٠٠١	دالة
نظام الاتصال في الأزمات.	٠.٩٥	٠.٠٠١	دالة
نظام المعلومات في الأزمات.	٠.٩٨	٠.٠٠١	دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات.	٠.٩٥	٠.٠٠١	دالة
تقويم الأزمات.	٠.٩٧	٠.٠٠١	دالة
عمليات إدارة الأزمات.	٠.٩٧	٠.٠٠١	دالة

ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يعد من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية ، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

- الصورة النهائية لاستبانة الدراسة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزءين:

- **الجزء الأول:** تكون من مجموعة البيانات الأولية عن عينة الدراسة، والمبنى المدرسي، وهي: المستوى التعليمي، والإعداد التربوي والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي (عدد الطالبات).

- **الجزء الثاني:** اشتمل على المعلومات الأساسية للدارسة، مكونًا من ٨١ عبارة موزعة على عشرة مجالات هي: التخطيط للأزمات ويتضمن ١١ عبارة، التنظيم للأزمات و يتضمن ٨ عبارات، والتوجيه في الأزمات ويتضمن ٩ عبارات، ومتابعة الأزمات و يتضمن ٧ عبارات، و تشكيل عضوات فرق الأزمات ويتضمن ٩ عبارات، والقيادة في الأزمات ويتضمن ٨ عبارات، و نظام الاتصال في الأزمات ويتضمن ٦ عبارات، ونظام المعلومات في الأزمات ويتضمن ٨ عبارات، اتخاذ القرارات في الأزمات ويتضمن ٧ عبارات، وتقويم الأزمات ويتضمن ٨ عبارات.

- جمع المعلومات

اتبعت الخطوات التالية في جمع المعلومات:

- الحصول على موافقة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة لوزارة التربية والتعليم.

- توزيع استبانات الدراسة من قبل الباحثة، وقد استغرق التوزيع إحدى وعشرين يومًا، وقد تمت مراعاة القواعد التالية أثناء التوزيع: توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وتوضيح الغرض من الدراسة، والإجابة عليها، وأهمية التعاون في دقة الإجابة. وليس بالضرورة ذكر الاسم، كما تم تحديد يوم وتاريخ تسليم الاستبانات في مدة لا تتجاوز أسبوعين، وتأمين أفضل إجراءات للتطبيق، حيث وضعت استبانه كل فرد من أفراد عينة الدراسة في مظروف خاص بها، وطلب تغليف الظرف بعد الانتهاء للحصول على إجابات صريحة.

وبعد جمع الاستبانات تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام، بمراعاة المستجيبات لتعليمات الاستبانه وهي: الإجابة على كامل الاستبانة بدقة، ووضع إجابة واحدة فقط في معيار تدرج الإجابات، وبعد المراجعة وجد أن استبانات المديرات التي عادت بلغت ١٤٠ استبانة صالحة للاستخدام بنسبة ٨٦ ٪، وأن استبانات المعلمات التي عادت بلغت ٣٠٢ استبانة صالحة للاستخدام بنسبة ٩٠ ٪.

- الأساليب الإحصائية

تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي Arithmetic Mean، واختبار (ت) t.test في حالة وجود مجموعتين في المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي A One Way Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، ومن ثم اختبار شيفيه Scheffe. test الذي يظهر الدلالة الإحصائية لأي مجموعة من المجموعات، ومعامل ارتباط بيرسونPearson Correlation Coefficient لحساب معامل ارتباط ثبات الاستبانة.

- تحليل المعلومات

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها قامت الباحثة بتحليل معلومات الدراسة شخصيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (الإصدار العاشر). حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بمدى ممارسة عمليات إدارة الأزمات القيم الرقمية التالية: بدرجة كبيرة جداً ٥، بدرجة كبيرة

٤ ، بدرجة متوسطة ٣ ، بدرجة ضعيفة ٢ ، بدرجة ضعيفة جداً ١ ، وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات الأولية لأفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات، ومباني عينة الدراسة وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بعمليات إدارة الأزمات، وهي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة ، تشكيل عضوات الفرق، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم، باعتبارهم متغيرات تابعة، والمعلومات الأولية لعينة الدراسة ومباني العينة وهي: الخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجمه باعتبارها متغيرات مستقلة أما بالنسبة للمستوى التعليمي، والإعداد التربوي فقد استخدمت البيانات عن تلك المتغيرات. لمعرفة خصائص العينة.وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات ٠,٠٥ .

تم في هذا الجزء من الدراسة تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وإجراءات العينة وخصائصها، وبناء الأداة، والأساليب الإحصائية، وتحليل المعلومات، و تناول الجزء التالي تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها والإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة من خلال تحليل ومناقشة إجابة أسئلة الدراسة.

- إجابة أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى ممارسة المديرات (قائدة فريق الأزمات) لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية من حيث: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام

الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات حسب آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات (قائدة فريق الأزمات) والمعلمات (عضوات فريق الأزمات) في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ؟. (انظر الجدول رقم (٤)).

الجدول رقم (٤). قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للوظيفة .

عمليات إدارة الأزمات	أفراد عينة الدراسة ن* = ٤٤٢			المديرات ن = ١٤٠			المعلمات ن = ٣٠٢		
	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التخطيط للأزمات	٣.٣٧	٠.٨٣	٨	٣.٧١	٠.٩٣	٧	٣.٢٢	٠.٧٤	٨
التنظيم للازمات	٣.٤٢	٠.٩٣	٥	٣.٨٠	٠.٨٧	٦	٣.٢٤	٠.٩١	٧
التوجيه في الأزمات	٣.٥٧	٠.٩٠	٣	٤.٠٣	٠.٨١	٣	٣.٣٥	٠.٨٥	٤
متابعة الأزمات	٣.٥٧	٠.٩٥	٣م***	٣.٨٦	٠.٩٤	٥	٣.٤٤	٠.٩٣	٢

---

* حيث ن عدد أفراد العينة وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة .

**

المتوسط الحسابي	المستوى
من ١ إلى أقل من ٢.٥٠	بدرجة ضعيفة
من ٢.٥٠ إلى اقل من ٤	بدرجة متوسطة
من ٤ إلى ٥	بدرجة كبيرة

*** م تعني تكرار الترتيب وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة .

تابع الجدول رقم (٤).

عمليات إدارة الأزمات	أفراد عينة الدراسة ن* = ٤٤٢			المديرات ن = ١٤٠			المعلمات ن = ٣٠٢		
	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٣.٦٧	٠.٩٠	٢	٤.٢٢	٠.٨٠	١	٣.٤٢	٠.٨٣	٣
القيادة في الأزمات	٣.٩٢	٠.٩١	١	٤.٠٧	٠.٧٠	٢	٣.٨٥	٠.٩٨	١
نظام الاتصال في الأزمات	٣.٤٢	٠.٨٤	٥م	٣.٧٠	٠.٧٩	٨	٣.٢٨	٠.٨٣	٦
نظام المعلومات في الأزمات	٣.١٠	٠.٨٢	٩	٣.٠٥	٠.٦٧	١٠	٣.٠٧	٠.٨٨	٩
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣.٥٢	٠.٩٠	٧	٣.٩٨	٠.٩١	٤	٣.٣١	٠.٨٢	٥
تقويم الأزمات	٣.٠٦	١.٠٤	١٠	٣.٦٦	٠.٩٧	٩	٢.٨٥	٠.٩٧	١٠
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣.٤٦	٠.٦٧		٣.٨٠	٠.٦٩		٣.٣٠	٠.٦٠	

يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة الدراسة في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بلغ ٣.٤٦، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة ترى أن المديرات تمارس عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى أن بعض المديرات تخضعن

❖ حيث ن عدد أفراد العينة وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة.

❖❖

المتوسط الحسابي	المستوى
من ١ إلى أقل من ٢.٥٠	بدرجة ضعيفة
من ٢.٥٠ إلى اقل من ٤	بدرجة متوسطة
من ٤ إلى ٥	بدرجة كبيرة

تعاملهن مع الأزمات لسياسة الفعل ورد الفعل ؛ نظراً لعدم إلمامهن بالعمليات المنهجية العلمية لإدارة الأزمات، نتيجة لعدم نشر ثقافة كيفية إدارة الأزمات من قبل الإدارة العامة للتربية والتعليم عن طريق النشرات والكتيبات وإلقاء المحاضرات وعقد الدورات التدريبية، أو ربما يرجع إلى وجود نزعة نحو مركزية اتخاذ القرار، وعدم تفويض السلطة، وعدم إعطاء المديرات صلاحيات للتعامل مع موقف الأزمة بما تراه مناسباً للموقف دون الرجوع لسلطة أعلى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شريدة والأعرجي [٧٠ ، ٢١٩ – ٢٥٢] التي بينت أن قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات بلغت درجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات فيتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين ٣,٩٢ و ٣,٠٦ ، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة ترى أن المديرات تمارسن كل عملية من عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة.

ويتضح من الجدول رقم (٤): أن ترتيب عمليات إدارة الأزمات من حيث مدى ممارسة المديرات لها حسب آراء أفراد عينة الدراسة، جاء كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: القيادة في الأزمات ٣,٩٢، تشكيل عضوات فرق الأزمات ٣,٦٧، التوجيه في الأزمات ٣,٥٧، متابعة الأزمات ٣,٥٧، التنظيم للأزمات ٣,٤٢، نظام الاتصال في الأزمات ٣,٤٢، اتخاذ القرارات في الأزمات ٣,٥٢، التخطيط للأزمات ٣,٣٧، نظام المعلومات في الأزمات ٣,١٠، تقويم الأزمات ٣,٠٦ على التوالي.

وبالنظر إلى ترتيب أفراد عينة الدراسة لعمليات إدارة الأزمات من حيث ممارسة المديرات لها يتضح أن: أفراد عينة الدراسة ترى أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة القيادة في الأزمات، وربما يرجع ذلك إلى إدراك المديرات لأثر طريقة تأثيرهن في عضوات

فرق الأزمات على مواجهة الأزمة. والسيطرة عليها بحكم كونهن قائدات لفريق الأزمات بالمدرسة، وأن ما يترتب على الأزمة من خسائر مادية، أو بشرية؛ يرجع إلى أسلوب قيادة إدارة الأزمة، وأن مثل ذلك تجعلهن في موقع مساءلة عن الأضرار المترتبة على الأزمة، وأن أقل العمليات ممارسة مقارنة بالعمليات الأخرى هو تقويم الأزمات، وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي المديرات بإمكانية اعتبار الأزمات فرص للتعلم من خلال الحكم على خطط الطوارئ، ورصد المواقف الأزموية، وتحليلها، واستخلاص الدروس المستفادة منها مستقبلاً، كما يتضح أن عمليتي التوجيه في الأزمات، ومتابعة الأزمات قد حصلتا على الدرجة نفسها، من حيث مدى الممارسة، كما حصلت عمليتا التنظيم للأزمات، ونظام الاتصال في الأزمات على الدرجة نفسها ؛ من حيث مدى الممارسة.

كما يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي العام لآراء المديرات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات بلغ ٣.٨٠، ولآراء المعلمات بلغ ٣.٣٠، وهذا يدل على أن المديرات والمعلمات ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بآراء المديرات حول مدى ممارستهن لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات فيتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسطات الحسابية لعمليات إدارة الأزمات التالية: تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، التوجيه بلغت: ٤.٢٢ ، ٤.٠٧ ، ٤.٠٣ على التوالي، وهذا يدل على أن المديرات ترين أنهن تمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة عالية.وربما يرجع ذلك إلى وجود لوائح – منضمة من قبل وزارة التربية والتعليم – تنص على تكوين فرق لإدارة الأزمات بحيث تكون مديرة المدرسة قائدة لفرق الأزمات،وتشكيل عضوات لفرق الأزمات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كرونيل وشيراس (Cornell & Sheras , 1998: 297-307) التي بينت أن القيادة

الفعالة، وتشكيل فرق لإدارة الأزمات يمثل أهمية في موقف الأزمة. في حين بلغت المتوسطات الحسابية لعمليات إدارة الأزمات التالية: اتخاذ القرارات، المتابعة، التنظيم، التخطيط، نظام الاتصال، التقويم، نظام المعلومات، ٣,٩٨، ٣,٨٦، ٣,٨٠، ٣,٧١، ٣,٧٠، ٣,٦٦، ٣,٠٣ على التوالي، وهذا يشير إلى أن المديرات ترين أنهن تمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات فيتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين ٣,٨٥ و ٢,٨٥، وهذا يدل على أن المعلمات ترين أن المديرات تمارس كل عملية من عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة .

كما يتضح من الجدول رقم (٤): أن ترتيب عمليات إدارة الأزمات من حيث مدى ممارسة المديرات لها حسب آراء المديرات جاء كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: تشكيل عضوات فرق الأزمات ٤,٢٢، القيادة في الأزمات ٤,٠٧، التوجيه في الأزمات ٤,٠٣، اتخاذ القرارات في الأزمات٣,٩٨ متابعة الأزمات٣,٨٦، التنظيم للأزمات ٣,٨٠، التخطيط للازمات ٣,٧١، نظام الاتصال في الأزمات ٣,٧٠، تقويم الأزمات ٣,٦٦، نظام المعلومات في الأزمات ٣,٠٥ على التوالي.

كما يتضح من الجدول رقم (٤): أن ترتيب عمليات إدارة الأزمات من حيث مدى ممارسة المديرات لها حسب آراء المعلمات جاء كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: القيادة في الأزمات ٣,٨٥، متابعة الأزمات ٣,٤٤، تشكيل عضوات فرق الأزمات ٣,٤٢، التوجيه في الأزمات ٣,٣٥، اتخاذ القرارات في الأزمات٣,٣١، نظام الاتصال في الأزمات ٣,٢٨، التنظيم للأزمات ٣,٢٤، التخطيط للأزمات ٣,٢٢، نظام المعلومات في الأزمات ٣,٠٧، تقويم الأزمات ٢,٨٥، على التوالي.

وبالنظر إلى ترتيب المديرات لعمليات إدارة الأزمات من حيث مدى ممارستهن لها يتضح: أن المديرات ترين أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة هو تشكيل عضوات فرق الأزمات؛ وربما يرجع ذلك إلى تنفيذ المديرات اللوائح الصادرة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي تنص على تشكيل فرق لمواجهة الأزمات، لأن ذلك يساعد على التعامل مع الأزمة بنجاح، لذلك لابد من اختيار عضواته ضمن معايير وشروط تمكنهن من التعامل مع الأزمات، وأن أقل العمليات ممارسة مقارنة بالعمليات الأخرى هو نظام المعلومات في الأزمات؛ وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي المديرات بأن نقص المعلومات في ظل سرعة الأحداث وفجائية الأزمة قد يؤدي إلى خسائر بشرية ومادية خطيرة، وأن إدارة الأزمات بفعالية يتطلب توفر نوع من المعلومات التي تنسجم مع عمليات إدارة الأزمات، أو لعدم توفير المديرات لقاعدة من البيانات والمعلومات التي تتعلق بالأزمات، أو إلى قلة وسائل التقنية الحديثة في حفظ المعلومات. في حين ترى المعلمات أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة هو القيادة في الأزمات وأقل العمليات ممارسة هو تقويم الأزمات ؛ وقد يرجع ذلك للأسباب آنفة الذكر.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ؟. (انظر الجدول رقم (٥)).

ويتضح من الجدول رقم (٥): أن قيمة [ت] = ٧.٧٨ للمتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وهذه القيمة دالة إحصائياً ، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. وبمقارنة المتوسطات

الجدول رقم (٥). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

عمليات إدارة الأزمات	المديرات ن = ١٤٠		المعلمات ن = ٣٠٢		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣.٧١	٠.٩٣	٣.٢٢	٠.٧٤	٥.٩٢	٠.٠٠١	دالة
التنظيم للأزمات	٣.٨٠	٠.٨٧	٣.٢٤	٠.٩١	٦.٠٥	٠.٠٠١	دالة
التوجيه في الأزمات	٤.٠٣	٠.٨١	٣.٣٥	٠.٨٥	٧.٨٢	٠.٠٠١	دالة
متابعة الأزمات	٣.٨٦	٠.٩٤	٣.٤٤	٠.٩٣	٤.٤٣	٠.٠٠١	دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٤.٢٢	٠.٨٠	٣.٤٢	٠.٨٣	٩.٥١	٠.٠٠١	دالة
القيادة في الأزمات	٤.٠٧	٠.٧٠	٣.٨٥	٠.٩٨	٢.٣٧	٠.٠٧	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣.٧٠	٠.٧٩	٣.٢٨	٠.٨٣	٥.٠٣	٠.٠٠١	دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣.٠٥	٠.٦٧	٣.٠٧	٠.٨٨	- ٠.٢٢	٠.٨٢	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣.٩٨	٠.٩١	٣.٣١	٠.٨٢	٧.٦٦	٠.٠٠١	دالة
تقويم الأزمات	٣.٦٦	٠.٩٧	٢.٨٥	٠.٩٧	٨.١٥	٠.٠٠١	دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣.٨٠	٠.٦٩	٣.٣٠	٠.٦٠	٧.٧٨	٠.٠٠١	دالة

لآراء المديرات والمعلمات اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرات، وهذا يشير إلى أن المديرات ترين أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات، وربما يرجع ذلك إلى إدراك المديرات بمسؤوليتهن تجاه الأزمات، أو قد يرجع إلى إعطاء المديرات تقديرات لأنفسهن أعلى من أجل الظهور بأفضل صورة ممكنة فيما يتعلق بإدارة الأزمات.

ولتحديد الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات فيتضح من الجدول رقم (٥) : أن قيمة [ت]: دالة

إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تشكيل عضوات فرق الأزمات، نظام الاتصال، اتخاذ القرارات، التقويم، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات كل عملية من هذه العمليات لإدارة الأزمات. وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المديرات والمعلمات اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرات. وهذا يشير إلى أن المديرات ترين أنهن تمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات. كما يتضح من الجدل أن قيمة [ت]: غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: القيادة، نظام المعلومات، وهذا يشير إلى أن المديرات والمعلمات ترين بالمستوى نفسه أن المديرات تمارسن عمليتي القيادة في الأزمات، ونظام المعلومات في الأزمات، وأن الوظيفة ليس لها تأثير على آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليتي القيادة ونظام المعلومات في الأزمات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين آراء المديرات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً: للخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي؟ (انظر الجداول المرقمة بـ (٦)، (٧)، (٨)، (٩)).

ويتضح من الجدول رقم (٦): أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يشير إلى أن المديرات في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة والطويلة ترين أنهن تمارسن

الجدول رقم (٦). قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية.

عمليات إدارة الأزمات	خبرة قصيرة ن = ٤٣		خبرة متوسطة ن = ٥٧		خبرة طويلة ن = ٣٨		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣.٨٧	٠.٩١	٣.٥٦	١.٠٠	٣.٧٤	٠.٨٤	٠.٩١	٠.٤٤	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣.٨٦	٠.٨١	٣.٧٠	٠.٩٥	٣.٨٩	٠.٨٤	٠.٤٦	٠.٧١	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٤.١٧	٠.٥٩	٣.٩٠	٠.٩٢	٤.٠٦	٠.٨٤	٠.٩٩	٠.٤٠	غير دالة
المتابعة في الأزمات	٤.١٤	٠.٦٨	٣.٧٠	١.٠٢	٣.٧٨	١.٠٤	١.٩٨	٠.١٢	غير دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٤.٤٢	٠.٦٠	٤.٠٢	٠.٩٨	٤.٣٠	٠.٦٥	٢.٢٩	٠.٠٨	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤.١٩	٠.٥٧	٣.٩٥	٠.٨٣	٤.١٣	٠.٦٢	١.١٢	٠.٣٤	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣.٨٧	٠.٧٢	٣.٥٧	٠.٨٥	٣.٧٣	٠.٧٥	١.٤٦	٠.٢٣	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣.٢١	٠.٧٥	٣.٠٠	٠.٥٩	٢.٩٤	٠.٦٩	١.٣١	٠.٢٨	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٤.٠٤	٠.٨٩	٣.٧٨	٠.٩٧	٤.٢٠	٠.٨٢	١.٨٢	١.١٥	غير دالة
تقويم الأزمات	٣.٨٩	٠.٩٣	٣.٥١	٠.٩٦	٣.٦١	١.٠٣	١.٢٦	١.٢٩	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣.٩٧	٠.٥٨	٣.٦٦	٠.٧٧	٣.٨٤	٠.٦٦	١.٦٢	٠.١٩	غير دالة

عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بالمستوى نفسه، وأن الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية ليس لها تأثر على ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. إلا أن هذه النتيجة لا تعني إغفال أهمية أثر الخبرة على ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة للبنات بالمدينة المنورة، فالخبرة عامل مهم فيما يتعلق بزيادة خلفية المديرات في التعامل مع الأزمات، والإفادة من الأزمات السابقة كدروس لتلافي الأزمات المستقبلية.وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية في الجدول التالي رقم (٧):

الجدول رقم (٧). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة. الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

عمليات إدارة الأزمات	مدربات ن = ٥٦		غير مدربات ن = ٨٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣.٧٣	٠.٨٨	٣.٧١	٠,٩٧	٠.١٣	٠.٩٠	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣.٨٢	٠.٨٢	٣.٧٩	٠,٩٤	٠.٢٠	٠,٨٥	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٣,٩٧	٠.٨٧	٤.٠٦	٠.٧٨	- .٦٣	٠.٥٣	غير دالة
المتابعة في الأزمات	٣.٨٤	١,٠٤	٣,٨٧	٠.٨٩	- .١٨	٠.٨٦	غير دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٤.٢٨	٠.٨٩	٤.١٧	٠.٧٤	٠.٨٣	٠.٤١	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤.١٠	٠,٧٦	٤.٠٦	٠.٦٣	٠.٣٦	٠.٧٢	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣.٧٨	٠.٨٣	٣.٦٤	٠.٧٤	١,٠٥	٠.٣٠	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣,٠٠	٠.٦٤	٣.١٠	٠.٦٨	- .٨٦	٠,٣٩	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٤.٠٤	٠,٩٤	٣.٩٦	٠.٨٥	٠.٥١	٠,٦١	غير دالة
تقويم الأزمات	٣,٥١	٠.٩٥	٣.٧٧	٠.٩٤	- ٥٦	٠,١٢	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣.٨١	٠.٧٢	٣.٨١	٠.٦٦	- .٠٠	٠,١٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يشير إلى أن المديرات الحاصلات وغير الحاصلات على دورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية ترين أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بالمستوى نفسه، وأن المشاركة في الدورات التدريبية ليس لها تأثر على ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. إلا أن هذه النتيجة لا تعني إغفال أهمية الدورات التدريبية في تحسين ممارسات المديرات لعمليات إدارة الأزمات إلا أنه قد يرجع السبب في عدم وجود الفروق إلى عدم عقد دورات تدريبية للمديرات متخصصة في كيفية إدارة الأزمات عملياً، أو قد يرجع إلى عدم إحتواء برامج التدريب التي تعقد للمديرات على مقررات في إدارة الأزمات لإكسابهن المهارات اللازمة للتعامل مع الأزمات بشكل فعال. وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوع المبنى المدرسي في الجدول التالي رقم (٨): يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة [ت] = ١.٧٧ للمتوسط العام لآراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لنوع المبنى المدرسي، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر).

الجدول رقم (٨). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي – مستأجر).

عمليات إدارة الأزمات	حكومي ن = ٣٥ المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستأجر ن = ١٠٥ المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
التخطيط للأزمات	٣,٩٣	٠,٦٧	٣,٦٣	٠,٩٩	١,٦٦	٠,١٠	غير دالة
التنظيم للأزمات	٤,٠٧	٠,٥٨	٣,٧١	٠,٩٤	٢,١٧	٠,٠٣	دالة
التوجيه في الأزمات	٤,٣٠	٠,٦٨	٣,٩٣	٠,٨٣	٢,٣٧	٠,٠٢	دالة
المتابعة في الأزمات	٤,٠٨	٠,٨١	٣,٧٨	٠,٩٧	١,٦٣	٠,١١	غير دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٤,٣٣	٠,٦٧	٤,١٩	٠,٨٤	٠,٩٠	٠,٣٧	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤,٣٣	٠,٤٤	٣,٩٩	٠,٧٥	٢,٥٣	٠,٠١	دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣,٩٠	٠,٦٧	٣,٦٣	٠,٨١	١,٧٧	٠,٠٨	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣,١٠	٠,٤٩	٣,٠٣	٠,٧٢	٠,٤٧	٠,٦٤	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٤,٢١	٠,٧٣	٣,٩٠	٠,٩٦	١,٧٥	٠,٠٨	غير دالة
تقويم الأزمات	٣,٦١	٠,٨٩	٣,٦٧	١,٠٠	- ٠,٣٥	٠,٧٣	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣,٩٨	٠,٤٤	٣,٧٥	٠,٧٤	١,٧٧	٠,٠٨	غير دالة

وهذا يشير إلى أن المديرات في المباني الحكومية والمباني المستأجرة تربن أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات بالمستوى نفسه، وأن نوع المبنى المدرسي ليس له تأثير على ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات. إلا أن هذه النتيجة لا تعني إغفال أهمية المباني الحكومية في الحد من وقوع الأزمات والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية. إلا أنه ربما يرجع ذلك إلى عدم قدرة المديرات على توظيف الامكانات المادية في المباني الحكومية في تفعيل ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات.كما قد يرجع إلى قلة عدد عينة الدراسة من

المديرات في المباني الحكومية مقارنة بعدد المديرات في المباني المستأجرة. حيث بلغ عدد المديرات في المباني الحكومية ٣٥ وفي المستأجرة ١٠٥.كما تبين ذلك من خصائص عينة الدراسة في الجدول رقم (١).وتختلف النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة بيرنيت (Burnett ,1998: 476 - 488) التي بينت أهمية توافر الإمكانات المادية في إدارة الأزمة بفعالية.

ولتحديد الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) فيتضح من الجدول رقم (٨). أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، القيادة في الأزمات. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لنوع المبنى المدرسي، وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المديرات في المباني الحكومية والمستأجرة اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرات في المباني الحكومية، وهذا يدل على أن المديرات في المباني الحكومية ترين أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات التي تتعلق بـ: التنظيم، التوجيه، والقيادة بدرجة أكبر مما ترى المديرات في المباني المستأجرة، وأن نوع المبنى المدرسي له تأثير على ممارسة المديرات لهذه العمليات ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المباني الحكومية مهيأة من حيث الإمكانات المادية التي تساعد المديرات على الوفاء بمستلزمات ممارسة دورهن على الوجه الأفضل فيما يتعلق بالتنظيم والتوجيه والقيادة للأزمات.

كما يتضح من الجدول أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط المتابعة، تشكيل عضوات فرق الأزمات، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر).

وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يشير على أن المديرات في المباني الحكومية والمستأجرة ترين أنهن تمارسن كل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه، وأن نوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) ليس له تأثير على ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات.
وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لحجم المبنى المدرسي في الجدول التالي رقم (٩):

الجدول رقم (٩). قيم تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير).

عمليات إدارة الأزمات	صغير ن = ٣١		متوسط ن = ٧٨		كبير ن = ٣١		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣٠٥٣	١,٠٥	٣,٧٧	٠,٨٥	٣,٧٣	١,٠٠	٠,٧٥	٠,٤٨	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣,٧٠	٠,٩٨	٣,٨٦	٠,٨٥	٣,٧٤	٠,٨٤	٠,٤٧	٠,٦٣	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٤,٠١	٠,٦٥	٤,٠٦	٠,٧٨	٣,٩٦	١,٠٠	٠,١٦	٠,٨٥	غير دالة
المتابعة في الأزمات	٣,٩٤	٠,٧٦	٣,٨٨	٠,٩٧	٣,٧٣	١,٠٤	٠,٤٢	٠,٦٦	غير دالة

تابع الجدول رقم (٩).

عمليات إدارة الأزمات	صغير ن = ٣١ المتوسط الحسابي	صغير ن = ٣١ الانحراف المعياري	متوسط ن = ٧٨ المتوسط الحسابي	متوسط ن = ٧٨ الانحراف المعياري	كبير ن = ٣١ المتوسط الحسابي	كبير ن = ٣١ الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
تشكيل فرق عضوات الأزمات	٤,٢٧	٠,٦٨	٤,٣٢	٠,٨١	٣,٩٢	٠,٨٢	٣,٠٠	٠,٠٦	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤,٠٤	٠,٦٣	٤,١٣	٠,٧٣	٣,٩٦	٠,٧١	٠,٦١	٠,٥٤	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣,٥٣	٠,٥٧	٣,٨٣	٠,٨٤	٣,٥٥	٠,٨٠	٢,٤٣	٠,٠٩	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٢,٨٥	٠,٧٦	٣,٠٦	٠,٦٥	٣,٢٢	٠,٥٩	٢,٤٦	٠,٠٩	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣,٨٩	٠,٨٨	٤,٠٦	٠,٩٢	٣,٨٤	٠,٩٤	٠,٧٨	٠,٤٦	غير دالة
تقويم الأزمات	٣,٥٥	١,٠١	٣,٧٤	٠,٩٥	٣,٦٥	٠,٩٩	٠,٦٠	٠,٥٥	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣,٧٢	٠,٦٤	٣,٨٧	٠,٦٨	٣,٧١	٠,٧٥	٠,٨٣	٠,٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٩). أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات تبعاً لحجم المبنى المدرسي. وهذا يشير إلى أن المديرات في المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة الحجم ترين أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بالمستوى نفسه وأن حجم المبنى المدرسي ليس له تأثير على ممارستهن لأساليب إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. إلا أن هذه النتيجة لا تعني إغفال حجم المبنى المدرسي في السيطرة على الأزمة وإحتوائها إلا أن عدم وجود فروق قد يرجع إلى أن المهارات التي

تساعد المديرات على التعامل مع الأزمات تتوافر بالقدر نفسه لدى المديرات في جميع المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة الحجم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين آراء المعلمات، حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً: للخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي ؟. (انظر الجداول المرقمة بـ ((١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)).

الجدول رقم (١٠). قيم تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس.

عمليات إدارة الأزمات	خبرة قصيرة ن = ١١٦		خبرة متوسطة ن = ١٤٥		خبرة طويلة ن = ٣٦		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣,٢٩	٠,٦٩	٣,٢٠	٠,٧٩	٣,١٠	٠,٧٢	٠,٩٦	٠,٤١	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣,٢٦	٠,٨٦	٣,٢٥	٠,٩٩	٣,٢٠	٠,٨٠	٠,٢٤	٠,٨٧	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٣,٤٦	٠,٧٣	٣,٢٤	٠,٨٩	٣,٥٠	١,٠٢	١,٨٩	٠,١٣	غير دالة

تابع الجدول رقم (١٠).

عمليات إدارة الأزمات	خبرة قصيرة ن = ١١٦		خبرة متوسطة ن = ١٤٥		خبرة طويلة ن = ٣٦		قيمة (ف)	الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المتابعة في الأزمات	٣.٥٥	٠.٨١	٣.٣١	١.٠٣	٣.٦٥	٠.٨٠	٢.٦٣	٠.٠٦	غير دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٣.٥٤	٠.٨٥	٣.٣٦	٠.٨١	٣.٣٣	٠.٩٣	١.٥٨	٠.١٩	غير دالة
القيادة في الأزمات	٣.٧٩	٠.٩٣	٣.٨٤	١.٠٦	٤.١٦	٠.٧٦	١.٦٢	٠.١٩	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣.٢٨	٠.٨٣	٣.٢٤	٠.٨٤	٣.٤٦	٠.٨٤	٠.٧١	٠.٥٤	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣.٠٩	٠.٧٤	٣.٠٤	٠.٩٢	٣.٠٩	١.١٠	٠.٠٩	٠.٩٦	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣.٤٤	٠.٧٨	٣.١٦	٠.٨٤	٣.٥٤	٠.٧٥	٤.١٠	٠.٠١	دالة
تقويم الأزمات	٣.١١	٠.٩٦	٢.٦٧	٠.٩٢	٢.٨١	١.١٠	٤.٩٣	٠.٠١	دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣.٣٨	٠.٥٥	٣.٢٣	٠.٦٥	٣.٣٨	٠.٥١	٢.٠٠	٠.١١	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٠). أن قيمة [ف] = ٠.١١ للمتوسط العام لآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وهذا يشير إلى أن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة والطويلة ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بالمستوى نفسه، وأن الخبرة العملية في مجال التدريس ليس لها تأثير على آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

ولتحديد الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس يتضح من الجدول رقم (١٠): أن قيمة [ف] دالة إحصائياً في عمليتي إدارة الأزمات: اتخاذ القرارات، و التقويم في الأزمات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هاتين العمليتين تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe.test تبين أن هذه الفروق ترجع في عملية اتخاذ القرارات إلى أن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة العملية الطويلة يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة و المتوسطة، وأن المتوسط الحسابي في فئة الخبرة العملية القصيرة يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة المتوسطة.وهذا يشير إلى أن المعلمات في فئة الخبرة العملية الطويلة ترين أن المديرات تمارسن عملية اتخاذ القرارات في الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات

في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة. وأن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة ترين أن المديرات تمارسن عملية اتخاذ القرارات في الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة.وترجع الفروق في عملية تقويم الأزمات إلى أن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة والطويلة ، وأن المتوسط الحسابي في فئة الخبرة العملية الطويلة يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في فئة الخبرة المتوسطة.وهذا يشير إلى أن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة ترين أن المديرات تمارسن تقويم إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة والطويلة ، وأن المعلمات في فئة الخبرة العملية الطويلة ترين أن المديرات تمارسن تقويم الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، التنظيم، التوجيه، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وهذا يشير إلى أن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة والطويلة ترين أن المديرات تمارسن كل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه، وأن الخبرة العملية في مجال التدريس ليس لها تأثير على آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في التدريس في الجدول التالي رقم (١١).

الجدول رقم (١١). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس.

عمليات إدارة الأزمات	مدربات ن = ١٦١		غير مدربات ن = ١٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣,٢٧	٠,٧٣	٣,٢٠	٠,٧٤	٠,٨٨	٠,٣٨	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣,٣٥	٠,٨٨	٣,٢٠	٠,٩٠	١,٤٣	٠,١٥	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٣,٤٥	٠,٨٤	٣,٢٣	٠,٨٧	٢,٢٥	٠,٠٣	دالة
المتابعة في الأزمات	٣,٣٩	٠,٩٥	٣,٤٧	٠,٩٠	- ٠,٧٧	٠,٤٤	غير دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٣,٤٠	٠,٨٩	٣,٤٤	٠,٨٧	- ٠,٣٨	٠,٧١	غير دالة
القيادة في الأزمات	٣,٨١	١,٠١	٣,٨٥	٠,٩٢	- ٠,٣٥	٠,٧٣	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣,٢٨	٠,٨٧	٣,٢٨	٠,٨٠	٠,٠٣	٠,٩٧	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣,٠١	٠,٩٥	٣,٠٩	٠,٨١	- ٠,٨٠	٠,٤٣	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣,٢٥	٠,٨١	٣,٣٣	٠,٨١	- ٠,٨٣	٠,٤١	غير دالة
تقويم الأزمات	٢,٧٩	٠,٩٠	٢,٧٨	٠,٩٤	٠,١٠	٠,٩٢	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣,٣٠	٠,٦٣	٣,٢٩	٠,٥٨	٠,٢٠	٠,٨٤	غير دالة

تضح من الجدول رقم (١١). أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس. وهذا يشير إلى أن المعلمات الحاصلات وغير الحاصلات على دورات تدريبية ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بالمستوى نفسه وأن الدورات التدريبية في مجال التدريس ليس لها تأثير على آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

ولتحديد الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس يتضح من الجدول رقم (١١). أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في عملية التوجيه في الأزمات. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعملية التوجيه تبعاً للدورات التدريبية. وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المعلمات الحاصلات وغير الحاصلات على دورات تدريبية اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمات المدربات. وهذا يدل على أن المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية ترين أن المديرات تمارسن عملية التوجيه في الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات غير الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التدريس.

كما يتضح من الجدول أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، التنظيم، التوجيه، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، والتقويم. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً للدورات التدريبية. وهذا يشير إلى أن

المعلمات الحاصلات وغير الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التدريس ترين أن المديرات تمارسن كل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه.وأن الدورات التدريبية ليس لها تأثير على آراء المعلمات حول ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات لإدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوع المبنى المدرسي في الجدول التالي رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي – مستأجر).

عمليات إدارة الأزمات	حكومي ن = ٧٤		مستأجر ن = ٢٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣,٤٤	٠,٦٨	٣,١٥	٠,٧٥	٣,٠٦	٠,٠١	دالة
التنظيم للأزمات	٣,٥٧	٠,٨٦	٣,١٤	٠,٩١	٣,٦٠	٠,٠١	دالة
التوجيه في الأزمات	٣,٦١	٠,٨٦	٣,٢٧	٠,٨٤	٣,٠٠	٠,٠١	دالة
المتابعة في الأزمات	٣,٦٣	٠,٨٧	٣,٣٧	٠,٩٤	٢,٠٩	٠,٠٣	دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٣,٥١	٠,٧٠	٣,٣٩	٠,٨٧	١,٠١	٠,٣١	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤,٠٠	٠,٨٨	٣,٨٠	١,٠١	1.52	٠,١٣	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣,٤٤	٠,٨١	٣,٢٣	٠,٨٤	١,٨٨	٠,٠٦	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣,١٠	٠,٨٠	٣,٠٦	٠,٩١	٠,٤١	٠,٦٨	غير دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣,٢٩	٠,٧٦	٣,٣١	٠,٨٤	- ٠,٢٦	٠,٧٩	غير دالة
تقويم الأزمات	٢,٧٤	٠,٨٨	٢,٨٩	١,٠٠	- 1.15	٠,٢٥	غير دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣,٤٣	٠,٥١	٣,٢٦	٠,٦٢	٢,١٦	٠,٠٣	دالة

يتضح من الجدول رقم (١٢). أن قيمة [ت] = ٢.١٦ للمتوسط العام لآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي ، مستأجر) وهذه القيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي ، مستأجر). وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المعلمات في المباني الحكومية والمستأجرة اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمات في المباني الحكومية . وهذا يشير إلى أن المعلمات في المباني الحكومية ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني المستأجرة. وربما يرجع ذلك إلى أن المباني المستأجرة لم تكن مهيأة وملاءمة لطبيعة التعامل مع الأزمات من حيث توافر وسائل السلامة و الأمان من طفايات حريق ومخارج للطوارئ، والتهوية والإضاءة، وإشارات الإنذار، وسعة المباني.

ولتحديد الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي ، مستأجر) يتضح من الجدول رقم (١٢). أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات : التخطيط ، التنظيم، التوجيه ، المتابعة.وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي ، مستأجر). وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المعلمات في المباني الحكومية والمستأجرة اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمات في المباني الحكومية . وهذا يشير إلى أن المعلمات في المباني الحكومية ترين أن المديرات تمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني المستأجرة. وربما يرجع ذلك إلى توافر الإمكانات المادية في المباني الحكومية.

كما يتضح من الجدول أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم تبعاً لنوعي المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لنوع المبنى المدرسي. وهذا يشير إلى أن المعلمات في المباني الحكومية والمستأجرة ترين أن المديرات تمارسن كل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه.وأن نوع المبنى المدرسي ليس له تأثير على آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات في إدارة الأزمات. وتم تحليل ومناقشة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لحجم المبنى المدرسي في الجدول التالي رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣). قيم تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير).

عمليات إدارة الأزمات	صغير ن = ٦٦		متوسط ن = ١٣٦		كبير ن = ٨٦		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للأزمات	٣,١٧	٠,٦٨	٣,١٧	٠,٧٢	٣,٣٦	٠,٧٨	١,٧٠	٠,١٧	غير دالة
التنظيم للأزمات	٣,٢٧	٠,٨٩	٣,١٧	٠,٩١	٣,٣٥	٠,٨٩	٠,٧٢	٠,٥٤	غير دالة
التوجيه في الأزمات	٣,٦١	٠,٧٦	٣,١٩	٠,٧٧	٣,٤٧	٠,٩٥	٤,٩٧	٠,٠١	دالة

تابع الجدول رقم (١٣).

عمليات إدارة الأزمات	صغير ن = ٦٦		متوسط ن = ١٣٦		كبير ن = ٨٦		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المتابعة في الأزمات	٣,٦٥	٠,٧٨	٣,٢٩	٠,٩٣	٣,٥١	١,٠٣	٢,٥٩	٠,٠٥	دالة
تشكيل عضوات فرق الأزمات	٣,٦٤	٠,٩١	٣,٤٢	٠,٧٥	٣,٣٦	٠,٨٩	٠,٥٣	٠,٦٦	غير دالة
القيادة في الأزمات	٤,٠٧	٠,٩٧	٣,٨١	٠,٨٧	٣,٧٥	١,١٣	١,٤٩	٠,٢٢	غير دالة
نظام الاتصال في الأزمات	٣,٤٥	٠,٧٨	٣,٢٥	٠,٧٨	٣,٢٥	٠,٨٩	١,٤٣	٠,٢٣	غير دالة
نظام المعلومات في الأزمات	٣,٣٣	٠,٧٤	٢,٩٨	٠,٨٨	٣,٠٠	٠,٨٩	٢,٦٢	٠,٠٥	دالة
اتخاذ القرارات في الأزمات	٣,٤١	٠,٨١	٣,٣٧	٠,٧٠	٣,٢٢	٠,٩٤	٢,٤٨	٠,٠٦	غير دالة
تقويم الأزمات	٣,٢٥	١,٠٩	٢,٧٩	٠,٨١	٢,٦٣	٠,٩٩	٥,٥٣	٠,٠١	دالة
المتوسط العام لعمليات إدارة الأزمات	٣,٤٧	٠,٥٢	٣,٢٤	٠,٥٥	٣,٢٩	٠,٦٩	٢,٢٩	٠,٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٣). أن قيمة [ف] = ٢,٢٩ للمتوسط العام لآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة

الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط ، كبير) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لحجم المبنى المدرسي. وهذا يشير إلى أن المعلمات في المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة الحجم ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات بالمستوى نفسه. وهذا يدل على أن حجم المبنى المدرسي ليس له تأثير على آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية المتوسطة للبنات بالمدينة المنورة.

ولتحديد الفروق بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير) يتضح من الجدول رقم (١٣). أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التوجيه، المتابعة، نظام المعلومات، التقويم.وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لحجم المبنى المدرسي. وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe. test تبين أن هذه الفروق ترجع في عمليات: المتابعة والتوجيه ونظام المعلومات إلى أن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني الصغيرة والكبيرة الحجم يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني متوسطة الحجم، وأن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني الصغيرة يزيد بفارق ذي دلالة عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني الكبيرة الحجم.وهذا يشير إلى أن المعلمات في المباني الصغيرة والكبيرة الحجم ترين أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات التالية: المتابعة، التوجيه، نظام المعلومات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني متوسطة الحجم، وأن المعلمات في المباني صغيرة الحجم ترين أن المديرات تمارسن هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم. وترجع الفروق في

تقويم الأزمات إلى أن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني الصغيرة والمتوسطة الحجم يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني الكبيرة الحجم، وأن المتوسط الحسابي لآراء المعلمات في المباني متوسطة الحجم يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن آراء المعلمات في المباني كبيرة الحجم.وهذا يشير إلى أن المعلمات في المباني الصغيرة والمتوسطة ترين أن المديرات تمارسن تقويم الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم، وأن المعلمات في المباني المتوسطة الحجم ترين أن المديرات تمارسن عملية التقويم في إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم.

كما يتضح من الجدول أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً في كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، التنظيم، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، اتخاذ القرارات،. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات تبعاً لحجم المبنى المدرسي. وهذا يشير إلى أن المعلمات في المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة الحجم ترين أن المديرات تمارسن كل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه.وأن حجم المبنى المدرسي ليس له تأثير على ممارسة المديرات لكل عملية من هذه العمليات في إدارة الأزمات في المدارس الحكومية المتوسطة للبنات بالمدينة المنورة.

السؤال الخامس: ما مقترحات أفراد عينة الدراسة (فريق الأزمات) لتفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات للحد منها والتخفيف من نتائجها (آثارها) السلبية ؟ (انظر الجدول رقم (١٤)).

يتضح من الجدول رقم (١٤). أن النسب المئوية لمقترحات أفراد عينة الدراسة لزيادة تفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة تتراوح ما بين (٩٤,٨٪) و (٥,٢٪). وأن أهم مقترحات أفراد عينة الدراسة عقد

دورات تدريبية بصفة مستمرة لجميع فئات المجتمع المدرسي في مجال كيفية إدارة الأزمات عملياً (ميدانياً). في حين أن أقل هذه المقترحات نسبة لتفعيل إدارة الأزمات اختيار مديرات المدارس من اللاتي تتوافر لديهن القدرة على التعامل مع موقف الأزمة بحكمة وهدوء.

الجدول رقم (١٤). قيم التكرارات والنسب المئوية لمقترحات أفراد عينة الدراسة حول تفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين مرتبة ترتيباً تنازلياً.

م	المقترحات	عدد أفراد عينة الدراسة ن ❖ = ١٥٤		
		التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لجميع فئات المجتمع المدرسي في مجال كيفية إدارة الأزمات عملياً (ميدانياً).	١٤٦	٩٤.٨٪	١
٢	العمل على توفير مبان مدرسية حكومية أعدت أصلاً لأغراض العملية التعليمية مهيأة من حيث: وسائل السلامة، مخارج للطوارئ، وطفايات الحريق، إشارات الإنذار.	١٤٤	٩٣.٥٪	٢
٣	إعطاء المديرات صلاحيات للتعامل مع موقف الأزمة بما تراه مناسباً للموقف، والإعداد المسبق للأزمة دون الرجوع لسلطة أعلى.	١٢٦	٨١.٨٪	٣
٤	تزويد المدارس بكل ما هو جديد في مجال إدارة الأزمات من كتيبات ونشرات، وإلقاء المحاضرات بالتعاون مع الدفاع المدني وشركة الكهرباء...	٩٧	٦٢.٩٨٪	٤
٥	توفير خطوط هاتف خاصة للرد على المدارس لدى الهيئات المساندة للمدارس في التعامل مع الأزمة.	٨١	٥٢.٦٪	٥
٦	إعداد مخطط للمدرسة يوضح لفئات المجتمع المدرسي مداخلها وأبوابها وإمداد الهيئات المساندة بهذه المخططات لضمان التدخل السريع لمواجهة	٦٥	٤٢.٢٪	٦

❖ ن = عدد أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على السؤال المفتوح .

الأزمة.

تابع الجدول رقم (١٤).

م	المقترحات	عدد أفراد عينة الدراسة ن * = ١٥٤ التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٧	تكوين فرق لإدارة الأزمات بكافة أنواعها في المدارس وإدارات التعليم في المناطق للتعامل مع الأزمات بشكل فعال بعيداً عن البيروقراطية.	٦١	٣٩،٦٪	٧
٨	إعداد تقرير سنوي عن الأزمات التي حدثت في المدرسة وكيفية التعامل معها، ومن ثم عقد اجتماعات لمديرات المدارس يتم من خلالها بناء الخبرات والتجارب في التعامل مع الأزمات للإفادة من التجارب المثلى في إدارة الأزمة.	٤٥	٢٩،٢٪	٨
٩	الاهتمام بصفة مستمرة بصيانة وسائل السلامة في المدرسة.	٣٠	١٩،٥٪	٩
١٠	بث الوعي الديني في إدارة الأزمات في ضوء ما يبينه القرآن الكريم والسنة والنبوية.	٢٢	١٤،٣٪	١٠
١١	العمل على اختيار مديرات المدارس من اللائي تتوافر لديهن القدرة على التعامل مع موقف الأزمة بحكمة وهدوء.	٨	٥،٢٪	١١

وفي ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-ترى أفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بدرجة متوسطة.

-ترى أفراد عينة الدراسة أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة القيادة في الأزمات، وأقلها ممارسة تقويم الأزمات.

❖ ن = عدد أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على السؤال المفتوح .

-ترى المديرات أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، متابعة الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الاتصال، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات بدرجة متوسطة. في حين تمارسن كل عملية من عمليات إدارة الأزمات التي تتعلق بالتوجيه في الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات بدرجة عالية.

-ترى المعلمات أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات بدرجة متوسطة.

- ترى المديرات أن أكثر العمليات اللاتي تمارسنها في إدارة الأزمات هي تشكيل عضوات فرق الأزمات، وأقلها ممارسة نظام المعلومات في الأزمات. في حين ترى المعلمات أن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة القيادة في الأزمات، وأقلها ممارسة تقويم الأزمات.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولكل عملية من العمليات التي تتعلق بالتخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تشكيل عضوات فرق الأزمات، نظام الاتصال، اتخاذ القرارات، التقويم لصالح المديرات حيث ترى المديرات أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات .في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليتي القيادة في الأزمات، و نظام المعلومات في الأزمات

حيث ترى المديرات والمعلمات أن المديرات تمارسن عمليتي القيادة ونظام الاتصال في الأزمات بالمستوى نفسه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات تبعاً: للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، و حجم المبنى المدرسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات: التخطيط، المتابعة، تشكيل عضوات فرق الأزمات، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). حيث ترى المديرات في المباني الحكومية والمستأجرة أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بالتنظيم، التوجيه، القيادة تبعاً لنوع المبنى المدرسي لصالح المديرات في المباني الحكومية حيث ترى المديرات في المباني الحكومية أنهن تمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المديرات في المباني المستأجرة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تشكيل عضوات الفرق، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. حيث ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة و الطويلة أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه. في حين توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليتي اتخاذ القرارات في الأزمات، وتقويم الأزمات تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس حيث ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية الطويلة أن المديرات تمارسن عملية اتخاذ القرارات في الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة والمتوسطة، وأن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة ترين أن المديرات تمارسن عملية اتخاذ القرارات في الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة، وأن المعلمات في فئة الخبرة العملية القصيرة ترين أن المديرات تمارسن تقويم إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة والطويلة، وأن المعلمات في فئة الخبرة العملية الطويلة ترين أن المديرات تمارسن تقويم الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في فئة الخبرة العملية المتوسطة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، المتابعة، تشكيل عضوات الفرق، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس. حيث ترى المعلمات الحاصلات وغير الحاصلات على دورات تدريبية أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعملية التوجيه في الأزمات تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس لصالح المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية. حيث ترى المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية أن المديرات تمارسن عملية التوجيه الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات غير الحاصلات على دورات تدريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) لصالح المعلمات في المباني الحكومية. حيث ترى المعلمات في المباني الحكومية أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني المستأجرة. في حين لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بتشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، اتخاذ القرارات تبعًا لحجم المبنى المدرسي حيث ترى المعلمات في المباني الصغيرة والمتوسطة والكبيرة الحجم أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بالمستوى نفسه. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لكل عملية من عمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بالتوجيه، المتابعة، نظام المعلومات، التقويم . حيث ترى المعلمات في المباني الصغيرة والكبيرة الحجم أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات التالية: المتابعة والتوجيه ونظام المعلومات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني متوسطة الحجم، وأن المعلمات في المباني صغيرة الحجم يرين أن المديرات تمارسن هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم.وإن المعلمات في المباني الصغيرة والمتوسطة ترين أن المديرات يمارسن تقويم الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم وأن

المعلمات في المباني المتوسطة ترين أن المديرات تمارسن عملية تقويم الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني كبيرة الحجم.

الخلاصة والتوصيات والمقترحات

تناول هذا الجزء عرض لخلاصة الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها على النحو التالي:

أولاً: الخلاصة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات (قائدة فريق الأزمات) لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية: التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم حسب آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات (اللاتي يشكلن فريق الأزمات)، والكشف عن الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات، و الكشف عن الفروق بين آراء المديرات وآراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً: للخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي. والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل دور المديرات في إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من المديرات، والوكيلات، والمعلمات اللاتي يشكلن فريق الأزمات في المدارس. وقد بلغ عددهن ٤٩٩ مديرة ووكيلة ومعلمة منهن ١٦٣ مديرة ووكيلة استجاب منهن ١٤٠ مديرة ووكيلة بنسبة ٨٦ ٪ من

المجتمع الأصلي للمديرات والوكيلات، و ٣٣٦ معلمة استجاب منهن ٣٠٢ بنسبة ٩٠ ٪ من المجتمع الأصلي للمعلمات.

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من ٨١ عبارة موزعة على عشرة مجالات هي التخطيط للأزمات، التنظيم للأزمات، التوجيه في الأزمات، متابعة الأزمات، تشكيل عضوات فرق الأزمات، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرارات في الأزمات، تقويم الأزمات أُجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، واختبار الثبات بتطبيقها على عينة بلغت ٢٤ فرداً منهم ٤ مديرات و٢٠ في فترتين مختلفتين فكانت قيمة معامل ارتباط الاستبانة ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفيه، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

- ترى أفراد عينة الدراسة من المديرات والمعلمات أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بدرجة متوسطة.
- ترى المديرات أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، المتابعة، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم بدرجة متوسطة. في حين تمارسن كل عملية من العمليات التي تتعلق بالتوجيه، تشكيل عضوات الفرق، القيادة بدرجة عالية.
- ترى المعلمات أن المديرات تمارسن كل عملية من عمليات إدارة الأزمات: التخطيط، التنظيم، المتابعة، التوجيه، القيادة تشكيل عضوات الفرق، نظام الاتصال، نظام المعلومات، اتخاذ القرارات، التقويم بدرجة متوسطة

- ترى المديرات أن أكثر ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تشكيل عضوات فرق الأزمات، وأقلها نظام المعلومات.

- ترى المعلمات أن أكثر ممارسات المديرات لعمليات إدارة الأزمات القيادة في الأزمات، وأقلها تقويم الأزمات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولصالح المديرات. حيث ترى المديرات أنهن تمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات تبعاً: للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، و حجم المبنى المدرسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بالتنظيم، التوجيه، القيادة تبعاً لنوع المبنى المدرسي لصالح المديرات في المباني الحكومية حيث ترى المديرات في المباني الحكومية أنهن يمارسن كل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المديرات في المباني المستأجرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات التي تتعلق: بالتخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) لصالح المعلمات في المباني الحكومية ؛ حيث ترى المعلمات في المباني الحكومية أن المديرات تمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من هذه العمليات بدرجة أكبر مما ترى المعلمات في المباني المستأجرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة تبعا للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس وحجم المبنى المدرسي.

ثانياً: التوصيات

- حيث أظهرت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة (فريق الأزمات) يرين أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بدرجة متوسطة ؛ لذا توصي الباحثة مديرات المدارس بضرورة إتباع التالي في إدارة الأزمات:

- **التخطيط للأزمات**: ينبغي على مديرات المدرس اتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة لمنع مسببات الأزمات، والحد من آثارها السلبية، وتحقيق قدر من النتائج الإيجابية وذلك عن طريق: تشكيل فريق للتعامل مع الأزمات التي تواجه المدرسة، وتحديد أهداف وجود مثل هذا الفريق بوضوح لفئات المجتمع المدرسي، و توقع المخاطر المحتمل حدوثها من خلال رصد، وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير بوقوع أزمة، و الإفادة من وسائل الإنذار المبكر، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع أزمة كأساليب وقائية لاحتواء الأزمة، والبحث عن الحلول المناسبة لمواجهة الأزمات المختلفة قبل وقوعها، ووضع إجراءات للتعامل مع كل أزمة حسب طبيعتها قبل حدوثها من خلال إعداد السيناريوهات التي تبين ما يمكن أن يحدث من تطورات للمسارات المختلفة التي يمكن أن تظهر في الأزمة، وردود الأفعال المناسبة تجاه مواجهة الأزمة، وتقدير الوقت المناسب للتعامل مع الأزمة. وإجراء مسح كامل لموارد المدرسة المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها، ووضع نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار، وإخطار جميع فئات المجتمع المدرسي بها ؛ لتوفير عنصر الأمان في المدرسة، و نشر ثقافة التعامل مع الأزمات بين جميع فئات المجتمع المدرسي، عن طريق النشرات والكتيبات وإلقاء المحاضرات.

– **التنظيم للأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس التنسيق والتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة وذلك عن طريق: تحديد العضوات الموكلة إليهن الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمة، وتحديد المهام المرتبطة بكل عضوة بالفريق أو الهيئات الخارجية المساندة من حيث الكمية، والكيفية، والمكان، والوقت. منعاً للتضارب والازدواجية، و تحديد حدود السلطة المخولة لعضوات الفريق في التعامل مع الأزمة، وتحديد الجهات، والهيئات المساندة التي يمكن الإفادة منها في تقديم المساعدة للفريق أثناء وقوع الأزمات، و التعامل مع الأزمات بإجراءات بسيطة تختلف عن الإجراءات المنصوص عليها في معالجة المشاكل المختلفة ؛ وفقاً لما تفرضه الأزمة، و إعداد الخرائط التنظيمية، والصور، والمخططات ؛ لتوضيح تقسيم الأنشطة والأعمال على عضوات فريق الأزمات.

– **التوجيه في الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس ترشيد خطوات عضوات الفريق للتعامل مع الأزمة بفاعلية و ذلك عن طريق: تزويد عضوات الفريق بالتعليمات اللازمة لترشيد خطوات تنفيذ المهام الملقاة على عاتقهن للتعامل مع الأزمة، و إمداد هن بالمعلومات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة أولاً بأول، و توضيح قواعد الأمن والسلامة التي يتعين على جميع فئات المجتمع المدرسي إتباعها عند حدوث الأزمة مثل المحافظة على الهدوء والاتزان الانفعالي، وحث جميع فئات المجتمع المدرسي على التعاون مع عضوات فريق الأزمات، و احترام فردية جميع فئات المجتمع المدرسي عند إسداء النصح والإرشاد لهن في التعامل مع الأزمة، واستخدام أسلوب التفاهم والإقناع.

– **متابعة الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس الإشراف على كيفية سير العمل في موقف الأزمة وذلك عن طريق: التواجد في موقع الأزمة باستمرار لمتابعة الأحداث أولاً بأول وللتأكد من صحة المسارات لتنفيذ خطط الطوارئ وإيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها، والاطلاع على أسلوب تنفيذ خطوات خطط الطوارئ ؛ من

أجل معرفة جوانب القوة للاستفادة منها ومعرفة جوانب الضعف لتفاديها، وتهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين عضوات الفريق ؛ ليتمكن من القيام بأدوارهن بجودة عالية، والتأكد من تواجد الجهات والهيئات المساندة لفريق الأزمات في موقف الأزمة.

– **تشكيل عضوات فرق الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس تشكيل فرق لمواجهة الأزمات يضم كل واحد من ٤ – ٨ من المعلمات يتم اختيار عضواته عن طريق توافر شروط عامة على مديرة المدرسة مراعاتها عند تشكيل الفريق على النحو التالي: اختيار عضوات الفريق بناء على الروح الجماعية والتفاهم بينهن، وأن تتوفر لديهن القدرة والاستعداد للتعامل مع الأزمات، ويتمتعن بالقدرات الذهنية والحكم الصائب واللياقة الجسمية التي تتيح لهن التعامل مع الأزمة، ويتميزن بالاتزان الانفعالي والصبر والأناة، والانتباه والوعي والحرص وتحمل المسئولية، وأن تتوافر لديهن القدرة على إعداد السيناريوهات والتصورات الجاهزة للتعامل مع الأزمة، وكيفية توظيف الأفراد والأدوات المتاحة للسيطرة على الأزمة، وان تتوافر لديهن القدرة على حسن التصرف وسرعة البديهة لاتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت وتسارع الأحداث، و أن تتوفر لديهن القدرة على التحليل والاستنتاج، ويتميزن بالمرونة والتأقلم السريع لمواجهة التغيرات التي تحدث أثناء الأزمة.

– **القيادة في الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس التأثير في عضوات الفريق لتوجيه نشاطهن ودوافعهن للتعامل مع الأزمة بنجاح عن طريق: احترام فردية كل عضوة في الفريق، و مشاركة عضوات الفريق في اتخاذ قرارات الأزمة، واتباع أسلوب التفاهم والإقناع مع العضوات في كل أزمة، وحفز عضوات الفريق على استخدام التفكير الابتكاري ؛ لاقتراح البدائل، واتخاذ القرار المناسب مع العضوات بتحديد المشكلة، وتوليد وتنمية الأفكار، واختيار البديل المناسب في ضوء الإمكانات المادية والبشرية وأحداث الأزمة، وحث عضوات

الفريق للتعامل مع الأزمات على أنها فرص لتحسين الأوضاع، وإشعار فئات المجتمع المدرسي بالاطمئنان، والتخلص من الخوف عند حدوث الأزمة.

– **نظام الاتصال في الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس نقل وتبادل الأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين مديرة المدرسة باعتبارها قائدة لفريق الأزمات، وعضوات الفريق والهيئات المساندة للفريق، وذلك عن طريق: استخدام سياسة الباب المفتوح للحصول على المعلومات الخاصة بالأزمة، و استخدام وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية، وتوفير نظام اتصال انسيابياً ودقيقاً وسريعاً يسمح بتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة، واستخدام التقنيات الحديثة في حفظ وتحليل واسترجاع وتصنيف المعلومات كالحاسب الآلي والإنترنت.وعلى إدارة التربية والتعليم ترشيد فريق الأزمات بالتقنيات الحديثة في الاتصال في استدعاء فريق الأزمات وتأسيس شبكة للاتصالات من الهواتف النقالة، والنداء الآلي، والهواتف الثابتة.

– **نظام المعلومات في الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس توفير نظام معلومات متكامل للأزمات يتألف من العنصر البشري المؤهل القادر على التعامل مع نظام المعلومات الخاص بموقف الأزمة والمستلزمات المادية مثل الحاسب الآلي لجمع وحفظ وتحليل وتصنيف المعلومات.كما ينبغي على مديرات المدارس لضمان نجاح نظام المعلومات وحسن توظيفها في إدارة الأزمات إتباع ما يلي: تبويب المعلومات الخاصة بالأزمة تبعاً للاحتياجات بحيث يسهل الرجوع إليها، وتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها عن الأزمة لاستخلاص المؤشرات التي تلقي الضوء على مصادر الأزمة واحتمالات التغيير وكيفية التعامل معه، وتلخيص المعلومات التي تم الحصول عليها لاستخلاص نتائج الأزمة، والحرص على أن تتسم المعلومات الخاصة بالأزمة بالوضوح لإدارة الأزمة بشكل صحيح، و تحديث البيانات باستمرار وفقاً لتطور الأزمة.

- **اتخاذ القرارات في الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس اتخاذ القرارات في موقف الأزمة عن طريق: مشاركة عضوات الفريق في صنع القرار، واستخدام خطوات التفكير العلمي في اتخاذ القرارات في موقف الأزمة المتوقعة، وواضحة الأبعاد، بتحديد الأزمة، وتوليد وتنمية الأفكار الخاصة بالأزمة، وتحليل الأفكار وتقيمها، واختيار البديل المناسب من عدة بدائل في ضوء المعايير المحتملة في حدود إمكانية تنفيذ القرار و في حدود الإمكانات المتاحة في موقف الأزمة وضيق الوقت ونقص المعلومات وسرعة الأحداث، واستخدام تنظيم شبكي مرن لا يخضع لاعتبارات التنظيم الرسمي في اتخاذ القرارات في موقف الأزمات غير المتوقعة والغامضة وشديدة التأثير، وإصدار القرارات في موقف الأزمة في الوقت المناسب الذي يتزامن مع حدوث الأزمة، و أن تكون القرارات المتخذة لحل الأزمة تتسم بالوضوح، ويمكن تنفيذها دون عائق ويسهل إبلاغها لجميع فئات المجتمع المدرسي وان تلقى تجاوب وقبول كافة فئات المجتمع المدرسي.

- **تقويم الأزمات**: ينبغي على مديرات المدارس الحكم على خطط طوارئ الأزمات التي حدثت لاستخلاص الدروس منها والإفادة منها في التخطيط للأزمات عن طريق: وضع معايير لتقييم الأزمات بصفة مستمرة، وتقييم الإمكانات والقوى البشرية اللازمة للتعامل مع الأزمات، والكشف عن مستويات الانحرافات، و مستوى الانجاز الحقيقي للفريق، و فحص خطط طوارئ للأزمات والقرارات المتخذة لإدخال التعديلات المناسبة في ضوء تطور الأوضاع، و تحليل موقف الأزمة من حيث إيجابياتها وسلبياتها سعياً لاستنتاج الدروس المستفادة من الأزمة لتفاديها، و إعداد سجل لأزمات المدرسة يشتمل على التجارب السابقة لمواجهة الأزمات للإفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية، و دراسة نتائج الأزمة للوصول إلى الأسباب التي أدت إليها من أجل تفاديها، و إعداد خطط فعالة لمواجهة الأزمات المستقبلية في ضوء خطط الأزمات السابقة.

في ضوء التوصيات السابقة توصي الباحثة مديرات المدارس باستخدام الاستراتيجية المقترحة لتفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات على النحو التالي :

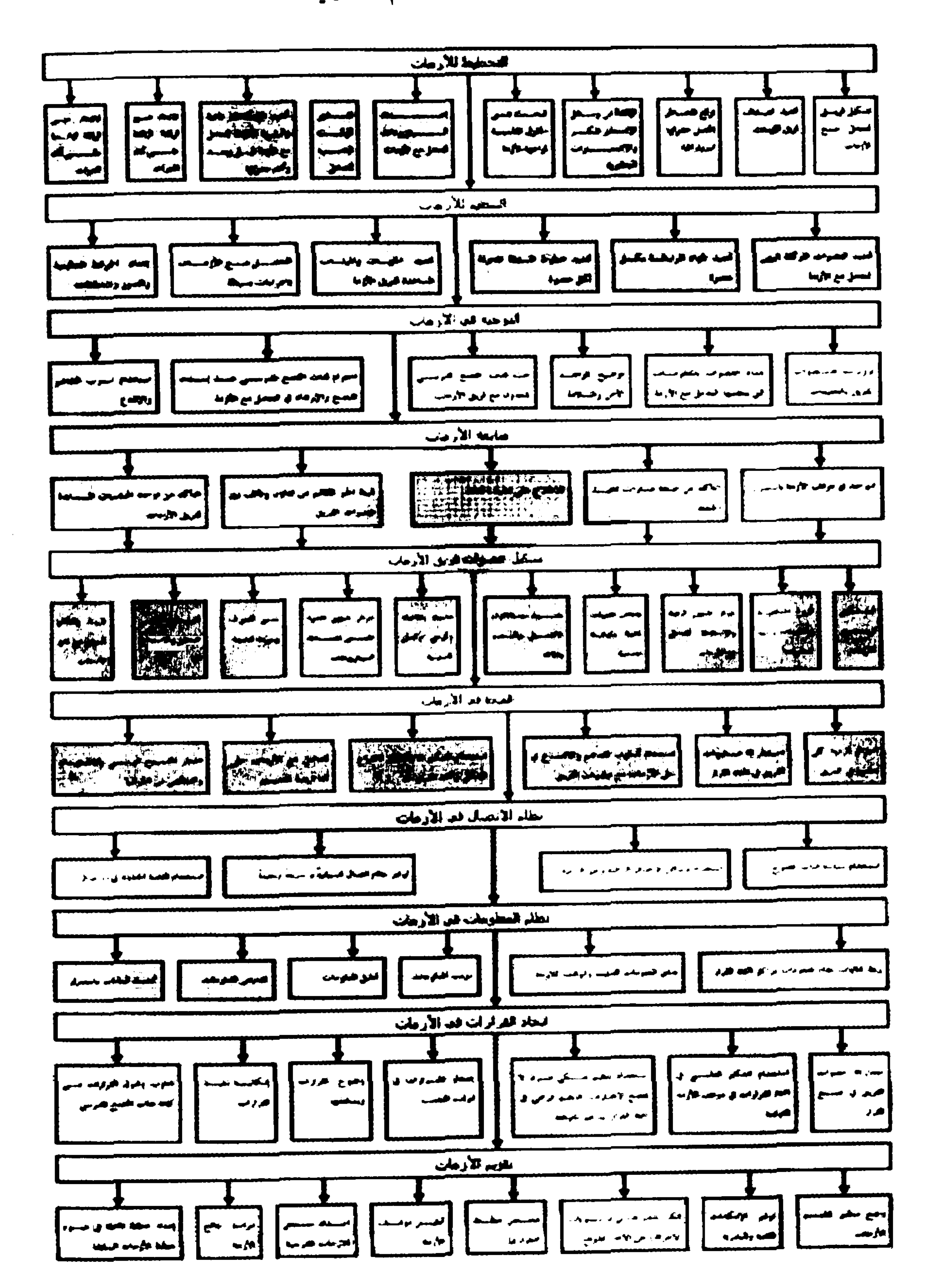
- استراتيجية المقترحة لتفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات :

- تابع استراتيجية المقترحة لتفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات :

كما توصي الباحثة في ضوء النتيجة السابقة الذكر - أن أفراد عينة الدراسة (فريق الأزمات) يرين أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات وكل عملية من العمليات بدرجة متوسطة – الإدارة العامة للتربية والتعليم بضرورة تفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات من خلال إتباع ما يلي :

- نشر ثقافة إدارة الأزمات بين العاملات في المدرسة عن طريق إعداد أدلة إرشادية لتوضيح ؛ كيفية التعامل مع الأزمات، وإعداد النشرات الخاصة بإدارة الأزمات، وإقامة الندوات والمحاضرات لزيادة وعي العاملات بكيفية التعامل مع الأزمة.

- عقد دورات تدريبية في مجال إدارة الأزمات بصفة دورية، تجمع العاملات في المدرسة على مختلف مستوياتهن الوظيفية وكذلك الطالبات من أجل إكسابهن المهارات اللازمة للتعامل مع الأزمات بشكل صحيح والتخفيف من آثارها السلبية، والإفادة من إيجابياتها.


التخطيط للأزمات
نظام الاتصال في الأزمات
نظام المعلومات في الأزمات
اتخاذ القرارات في الأزمات
تقويم الأزمات

- اختيار القيادات الإدارية التي تتحلى بالشجاعة التي تدفعها إلى اقتحام المخاطر، وامتلاك زمام المبادرة والثبات ورباطة الجأش، والقدرة على توقع الأزمات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث.

- تفويض سلطة اتخاذ القرارات في موقف الأزمة لمديرات المدارس لأنهن أكثر إحساساً بالواقع وبمجريات الأمور وإحداث استجابة فورية للأزمة.

- تشكيل وحدة لإدارة الأزمات في المدارس تتكون من المديرات وعضوات فرق الأزمات المتميزات ؛ للإفادة من خبراتهن في مجال إدارة الأزمات في المدارس الأخرى.

- حث الهيئات المساندة مثل الدفاع المدني والمستشفيات سرعة الاستجابة لمديرات المدارس في حالة وقوع أزمة.

كما توصي الباحثة الجامعات والكليات بضرورة الإسهام في تفعيل ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات من خلال ما يلي :

- إعادة النظر في برامج التأهيل التربوي بحيث تحتوي على مقرر في مجال إدارة الأزمات.

- على عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات التعاون مع أقسام الإدارة التربوية في الجامعات ؛ لتنظيم دورات تدريبية، ومحاضرات، وندوات تركز فيها على عمليات إدارة الأزمات.

- حيث أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرات في المباني الحكومية والمستأجرة حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات . في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات لصالح المعلمات في المباني الحكومية، لذا توصي الباحثة بما يلي :

- ينبغي على وزارة التربية والتعليم قدر الإمكان التخلص أو التقليص التدريجي من المباني المستأجرة لعدم ملاءمتها من حيث الإنشاء لطبيعة العملية التعليمية، وللأزمات التي قد تتعرض لها المدرسة.

- ينبغي على وزارة التربية والتعليم تهيئة المباني المستأجرة لكي تتلاءم مع ما قد تتعرض له المدرسة من أزمات وذلك عن طريق إلزام ملاك المباني التي تم استئجارها في العقد المبرم بين الوزارة وملاك المباني المستأجرة بإجراء التعديلات اللازمة على المباني المستأجرة، بتزويدها بوسائل السلامة، ومخارج للطوارئ، وطفايات للحريق، وإشارات الإنذار.

- ينبغي على المكاتب الهندسية في وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في مخططات تصميم المباني الحكومية باحتوائها؛ على مخارج للطوارئ، وتوفير التهوية والإضاءة، ودراسة مدى طاقة الكهرباء لسعة المبنى، وإنشاء المطابخ والمختبرات التي تحتوي على مواد كيميائية تساعد، وقابلة للاشتعال منفصلة وبعيدة عن مباني الفصول الدراسية والمكاتب.

- ينبغي على الإدارة العامة للتربية والتعليم القيام بالصيانة المستمرة لوسائل السلامة، والكشف على التمديدات الكهربية للتأكد من صلاحيتها، وعدم تلفها وتأثرها بعوامل الطقس الشديدة (البرد، الحر)، ومدى طاقتها لسعة المبنى على المباني الحكومية والمستأجرة على السواء.

- في ضوء ما جاء في الدراسة من مقترحات لأفراد عينة الدراسة حول تفعيل إدارة الأزمات توصي الباحثة بالأخذ بالاعتبار بالمقترحات وهي: عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لجميع فئات المجتمع المدرسي في مجال كيفية إدارة الأزمات عملياً (ميدانياً)، و توفير المباني المدرسية المهيأة من حيث وسائل السلامة: مخارج للطوارئ،

وطفايات الحريق، و إشارات الإنذار، و إعطاء المديرات صلاحيات للتعامل مع موقف الأزمة بما تراه مناسباً للموقف والإعداد المسبق للأزمة دون الرجوع لسلطة أعلى، وتزويد المدارس بكل ما هو جديد في مجال إدارة الأزمات من كتيبات ونشرات، وإلقاء المحاضرات، وتوفير خطوط هاتف خاصة للرد على المدارس لدى الهيئات المساندة للمدارس في التعامل مع الأزمة، و إعداد مخطط للمدرسة وإمداد الهيئات المساندة بنسخة منه، و تكوين فريق لإدارة الأزمات على مستوى المدرسة والمنطقة، و إعداد تقرير سنوي عن الأزمات التي حدثت في المدرسة للإفادة منها في إدارة الأزمات المستقبلية، و صيانة وسائل السلامة بصفة مستمرة، وبث الوعي الديني في إدارة الأزمات في ضوء ما بينه القران الكريم والسنة النبوية، واختيار مديرات المدارس من اللائي تتوافر لديهن القدرة على التعامل مع موقف الأزمة بحكمة وهدوء.

ثالثاً: مقترحات بحثية

الدراسة الحالية تتضمن دراسة إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات، لذا تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء دراسة مماثلة عن عمليات إدارة الأزمات على مدارس البنين والمدارس الأهلية.
- معوقات إدارة الأزمات.
- العلاقة بين الأنماط القيادية لمديرات المدارس وإدارة الأزمات.

المراجع

[١] الأعرجي، عاصم محمد حسين ودقامسة، مأمون أحمد. *إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى. الإدارة العامة*. مج ٣٩، ع ٤ : ٧٣٣ – ٨٠٩. (١٤٢٠/٢٠٠٠).

[٢] التميمي، حسين عبد الله حسن. *أساسيات إدارة الخطر. الإمارات العربية المتحدة* (دبي): دار العلم. (١٤١٨ / ١٩٩٨).

[٣] الأعرجي، عاصم محمد حسين . *سرية أو علنية المعلومات في ظروف الأزمات*. الإدارة العامة، مج ٣٥، ع ٢ : ٣٠٣–٣١٨. (أ- ١٩٩٥).

[٤] عبد الهادي، محمد فتحي وبو عزة، عبد المجيد صالح. *المعلومات ودورها في اتخاذ القرارات وإدارة الأزمات. المجلة العربية للمعلومات*، مج ١٦، ع ٢ : ٥ – ٢٩. (١٩٩٥).

[٥] جبر، محمد صدام. *المعلومات وأهميتها في إدارة الأزمات. المجلة العربية للمعلومات*. مج ١٩، ع ١ : ٦٦ - ٨٧. (١٩٩٨).

[٦] Burnett ,J (1998) Strategic Approach to Managing Crises. *Public Relation Review*. 24 (4): 476 – 488.

[٧] Williams , D & Olaniran , B (1998) Expanding the Crisis Planning Function: Introducing Elements of Risk Cmmunication to Cisis Communication Practice. *Public Relations* , 24 (3): 387 -400 .

[٨] Cornell , D & Sheras , P (1998) Common Errors in School Crisis Response Learning from our Mistakes , *Psychology in the schools* , (3): 297 – 307 .

[٩] Kennedy , M (1999). Surviving A crisis: Emergency Planning for Schools. *American School & University*. 72 (1): 1 – 3.

[١٠] الدهان، أميمة . *إدارة الأزمات في المنظمات. أبحاث اليرموك*، مج٥، ع ٤ : ٦٧ – ٩٥. (١٤١٠ / ١٩٨٩).

[١١] الزميع، علي فهد. *استيعاب الأزمة: تحديات الأمن الوطني: الإطار الفكري للمعالجة وآلية إدارة الأزمات*. القي في : *مؤتمر الأمن الوطني: رؤى تربوية، كلية التربية*. جامعة الكويت بالتعاون مع مؤسسة الكويت للتقدم العلمي في الفترة ٢٨ -٣٠ نوفمبر. (١٩٩٨).

[١٢] كامل، عبد الوهاب محمد. *سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (١٤٢٤ / ٢٠٠٣).

[١٣] الرازم، عز الدين. *التخطيط للطوارئ وإدارة الأزمات في المؤسسات*. عمان: دار الخواجا للنشر والتوزيع. (١٩٩٥).

[١٤] هلال، محمد عبد الغني. *مهارات إدارة الأزمات: الأزمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها*. ط٢، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية. (١٩٩٦).

[١٥] عليوه، السيد. *إدارة الأزمات في المستشفيات*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. (٢٠٠٠ / ٢٠٠١).

[١٦] إبراهيم أنيس وآخرون (د ن).*المعجم الوسيط*، د م. د ن.

[١٧] Gove , ph & othesr (1981) Webster Third New International Dictionary. .Massachusetts: Merriam Webster Inc

[١٨] الطيب، حسن أبشر. *إدارة الكوارث. الإدارة العامة*، س ٢٩، ع ٦٥: ٥١ – ١١١. (١٤١٠ / ١٩٩٠).

[١٩] البوريني، هناء محمود. *مدى استعداد الشركات الصناعية في جمهورية مصر العربية لمواجهة الأزمات والكوارث الإشعاعية*. القي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة في الفترة مابين ١٢ – ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٢٠] العماري، عباس رشدي. *إدارة الأزمات في عالم متغير*. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر. (١٤١٤ / ١٩٩٣).

[٢١] Fink , Steven (1986).Crisis Management: Planning For The Inevitable , First Edition . AMA , New York.

[٢٢] الحملاوي، محمد رشاد. *إدارة الأزمات. الإمارات العربية المتحدة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث*. (١٩٩٧).

[٢٣] أحمد، أحمد إبراهيم. *إدارة الأزمة التعليمية*: منظور عالمي. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع. (٢٠٠٠/٢٠٠١).

[٢٤] Little John, Robert. R (1983). Crisis Management: A Team Approach , New York: American Management Association.

[٢٥] Chase , B (1999). Learning Bloody Lessons (Schools Shootings) National .Education Association NEA Today , 17 (7) , 4 – 5

[٢٦] أبو قحف، عبد السلام. *الإدارة الأستراتيجية وإدارة الأزمات*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر. (٢٠٠٢).

[٢٧] عثمان، فاروق السيد. *التفاوض وإدارة الأزمات*. القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع. (١٤٢٤ / ٢٠٠٤).

[٢٨] البريدي، عبد الله عبد الرحمن. *الإبداع يخنق الأزمات: رؤية جديدة في إدارة الأزمات*، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع. (١٤٢٠ / ١٩٩٩).

[٢٩] الخضيري، محسن أحمد (د. ت). *إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

[٣٠] الحملاوي، محمود رشاد. *إدارة الأزمات تجارب محلية وعالمية*. القاهرة: مكتبة عين شمس. (١٩٩٥).

[٣١] شريف، منى صلاح الدين. *التنبؤ بالمخاطر والأزمات المحتملة: دراسة تطبيقية في الصناعة المصرية*. القي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، في الفترة ما بين ١٢ – ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٣٢] مختارات بميك (٢٠٠٢). *إدارة الأزمات: التخطيط لما قد يحدث*. ترجمة: علاء أحمد صلاح، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

[٣٣] البزاز، حسن. *إدارة الأزمة: بين نقطتي الغليان والتحول*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. (١٤٢٢ / ٢٠٠١).

[٣٤] عامر، أحمد. *الملامات وإدارة الأزمات*. الرياض: المركز العربي للدراسات. (١٤١٤).

[٣٥] الخضيري، محسن أحمد. *إدارة الأزمات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية. (٢٠٠٣).

[٣٦] Cohen , A (1982) Crisis Management: How To Turn Disasters Int Advantages. Management Review (August) 33 – 40.

[٣٧] زيدان، ممدوح. *تقييم الأداء ومواجهة الأزمات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية. (٢٠٠٣).

[٣٨] شيرمان، جيمس آر . *التخطيط أول خطوات النجاح*. ط٢، ترجمة: محمد طه علي، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية. (١٤٢٣ / ٢٠٠٢).

[٣٩] رمضان زياد، وآخرون . *المفاهيم الإدارية الحديثة*. ط٧، عمان: مركز الكتب الأردني. (٢٠٠٣).

[٤٠] Mitroff Lani, & others(1987). Effective Crisis Management , Academy of Management Effective , No 4: 29 : 280 – 299 .

[٤١] Gullatt , D. E & Long , D. (1996). What Are The Attributes And Duties Of The School Crisis In Tervention Team ? NASSP Bulletin , 80 (580) , 104 – 113.

[٤٢] Jonnes , B. H & Carr , V.G. (1995). Techniques For Managing Verbally And .Physically Aggressive Students. Denver , Co: Love Publishing Company

[٤٣] وايت، روبيرت أليس . *كيف تنمي قدرتك على بناء فريق العمل*. ترجمة: سامي تيسير سلمان، الرياض: بيت الأفكار الدولية. (١٤١٨ / ١٩٩٨).

[٤٤] رونالد، د. ي . *إدارة الأزمات*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع. (٢٠٠٤).

[٤٥] مشرف، فريد نصر . *كيف تنجح في إدارة فريق عمل*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع. (٢٠٠٢).

[٤٦] أبو بكر، مصطفى محمود . *دليل المدير المعاصر*: الوظائف – الأدوار – المهارات – الصفات. الإسكندرية: الدار الجامعية. (٢٠٠١).

[٤٧] كويك، توماس ل (١٤١٩ / ١٩٩٩). بناء فريق عمل ناجح . الرياض: مكتبة جرير.

[٤٨] عليوة، السيد . *إدارة الوقت والأزمات والإدارة بالأزمات*. القاهرة: دار الأمين. (١٤٢٣ / ٢٠٠٣)

[٤٩] Bozeman , W (2001) An Investigation Of Computer – Based Simulation For .School Crisis Management. Journal Of School Leadership (11) , 290 – 312

[٥٠] Joyce , B , & Shower , B (1988). Student Achievement Through Staff Longman. : Development. New York

[٥١] كوكس، داني و هوفر، جون . *القيادة وقت الأزمات*: ٢٤ درساً في الإدارة ذات الأداء الرفيع.ترجمة مكتبة جرير،الرياض: مكتبة جرير. (٢٠٠٤).

[٥٢] Fields , J.C. (1999) Total Quality For Schools , 10rded , Milwaukee , Wisconsin: ASQC Quality Press

[٥٣] الهواري، سيد . *الموجز في إدارة الأزمات، أصول التشخيص والقياس والتخطيط والسيطرة*. القاهرة: دار الجيل للطباعة. (١٤١٨ / ١٩٩٨).

[٥٤] الشماع خليل محمد حسن وحمود، خضير كاظم. *نظرية المنظمة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (١٤٢٠ / ٢٠٠٠).

[٥٥] خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك). *منهج المدير الفعال: فن إدارة الأزمات والصراعات*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك). (٢٠٠).

[٥٦] عبد الوهاب، علي محمد . *استراتيجيات التحفيز الفعال: نحو أداء بشري متميز*. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامي. (١٤٢١ / ٢٠٠٠).

[٥٧] الحسنية، سليم إبراهيم. *نظم المعلومات الإدارية (نما)*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. (١٤١٨ / ١٩٩٨).

[٥٨] بوليني، اثرتون . *مراكز المعلومات تنظيمها وإدارتها*. ترجمة: حشمت قاسم، القاهرة: مكتبة غريب. (١٩٨١).

[٥٩] المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح . *نظم المعلومات الإدارية* : الأسس والمبادئ. القاهرة: المكتبة العصرية بالمنصورة. (٢٠٠٢).

[٦٠] الأعرجي، عاصم محمد حسين . *اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات*. الإداري، س ١٧، ع ٦٢ : ١٣ – ٢٥. (ب - ١٤١٦ / ١٩٩٥).

[٦١] البدري، طارق عبد الحميد . *أساسيات في علم إدارة القيادة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (١٤٢٢ / ٢٠٠٢).

[٦٢] الحويطي، موسى محمد دسوقي . *تقويم فعالية القرارات الإدارية في حل الأزمة: منهج تطبيقي مقترح. ألقي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث* . القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة في الفترة مابين ١٢ – ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٦٣] الشمري، فهيد عايض . *المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث*. الرياض: شركة مطابع نجد التجارية. (١٤٢٣).

[٦٤] الطحاوي، طارق . دور *النظم الخبيرة في مجال إدارة الأزمات والكوارث*. القي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، في الفترة ما بين ١٢ – ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٦٥] علي، أحمد حسين . *نظام ميزة المحاسبية مقترح للتنبؤ بالأزمات المالية. الإدارة العامة*، ع٧٨ : ٤١ – ٨٠. (١٤١٣ / ١٩٩٣).

[٦٦] Gable , R.A (1999). Functional Assessment In School Settings. Behavioral Disorders , 24 (3): 246 – 248.

[٦٧] Holden , M.J & Powers J.L (1993). Therapeutic Crisis Intervention. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 2 (1): 49 – 52.

[٦٨] السيد، خالد قدري . *التخطيط المواجهة الكوارث. ألقي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث*، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، في الفترة ما بين ١٢- ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٦٩] عامر، أحمد أمين . *القائد في موقف الأزمة. القي في: المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث*، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، في الفترة ما بين ١٢ – ١٣ أكتوبر. (١٩٩٦).

[٧٠] شريدة، هيام و الأعرجي، عاصم . *العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذي القرار في المدارس الثانوية.العلوم الإنسانية والإدارية*. مج ٤، ع ١ : ٢١٩ – ٢٥٢.(١٤٢٤ / ٢٠٠٣).

[٧١] دقامسة، مأمون سليم ، *إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد. (١٩٨٨).

[٧٢] Kibble, D (1999) A Survey of Lea Guidance and Support for the Management of crisis in Schools. School Leaderships Management , 19 (3): 373 – 384.

[٧٣] Fischer, HW (1996) What emergency management officials should know to enhance mitigation and effective disaster response, Journal of Contingencies and Crises Management , 4: 208 – 217.

[٧٤] Kibble, DG (1998) Safety and Disaster Management in Schools and Collages: A training Manual, London: David Fulton Publishing.

[٧٥] Retting, M (1999) Seven Steps: School Must Develop Comprehensive Plans That Anticipate and Prepare forEvery Imaginable Crisis. Health & Safety , 79 (1): 10 - 13.

[٧٦] Rock, M (2000). Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Farm work. Education and Treatment of Children , 23 (3): 248 - 264.

[٧٧] Degnan, E & Bozeman. W (2001). An Investigation of Computer Based Simulations for School CrisisManagement. Journal of School Leadership , 11: 296 – 312.

[٧٨] عدس، عبد الرحمن . *أساسيات البحث التربوي*. ط٢، عمان: دار الفرقان. (١٤١٨/ ١٩٩٧).

[٧٩] العساف، صالح حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط ٢، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر. (١٤٢١ / ٢٠٠٠).

[٨٠] وزارة التربية والتعليم . *البطاقة الإحصائية. الإدارة العامة للتربية والتعليم*. مركز المعلومات والحاسب الآلي بالمدينة المنورة. (١٤٢٣ / ١٤٢٤).

[٨١] العنزي، يوسف، وآخرون . *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. (١٤٢٠/١٩٩٩).

[٨٢] أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (١٤١٦/١٩٩٦).

❖ استخدمت كهوامش المراجع ذات الأرقام (٧١)، (٧٣)، (٧٤)

ملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

أولا : أرجو التكرم بتعبئة البيانات الأولية :

١- المستوى التعليمي :

كلية متوسطة ( ) جامعية ( ) ماجستير ( )

٢- نوع المؤهل الدراسي :

تربوي ( ) غير تربوي ( )

٣- عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية : ( )

٤- الدورات التدريبية.

- هل سبق وأن أخذت دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية :

نعم ( ) لا ( )

٥ - نوع المبنى المدرسي :

حكومي ( ) مستأجر ( )

٦- حجم المبنى المدرسي :

عدد الطالبات في المدرسة ( ) عدد عضوات هيئة التدريس في المدرسة ( )

ثانيا : أرجو التكرم بالإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع إشارة (/) في الخانة التي ترينها مناسبة.

◆ تم تقديم مثل هذه البيانات لفئة المعلمات مع اختلاف مجال الخبرة والدورات التدريبية من مجال الإدارة المدرسية إلى التدريس.

إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة

م	عمليات إدارة الأزمات	مدى الممارسة				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
أ-	التخطيط للأزمات:					
١	تكون المديرة فريقاً للتعامل مع الأزمات التي تواجه المدرسة.					
٢	توضح المديرة لعضوات الفريق وفئات المجتمع المدرسي الهدف من وجود فريق الأزمات في المدرسة.					
٣	تتوقع المديرة بمشاركة فريق الأزمات المخاطر المحتمل حدوثها من خلال رصد وتحليل الاحتمالات، والتغييرات التي تشير بوقوع أزمة.					
٤	تستفيد المديرة من وسائل الإنذار المبكر، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع أزمة، كأساليب وقائية لاحتواء الأزمة قبل حدوثها.					
٥	تبحث المديرة بالتعاون مع فريق الأزمات عن الحلول المناسبة لمواجهة الأزمات المحتملة قبل حدوثها.					
٦	تضع المديرة بمشاركة فريق الأزمات إجراءات التعامل مع كل أزمة حسب طبيعتها قبل حدوثها من خلال رسم السيناريوهات البديلة بالصور والأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة والطرق المثلى للسيطرة عليها .					

م	العبارة					
٧	توضح المديرة بمساندة فريق الأزمات خطوات تنفيذ السيناريوهات البديلة لجميع فئات المجتمع المدرسي للحد من الأضرار الناجمة عن الأزمة.					
٨	تقدر المديرة بمشاركة فريق الأزمات الوقت المناسب لتدخل الفريق للتعامل مع الأزمة قبل حدوثه.					
٩	تحدد المديرة بالتعاون مع فريق الأزمات الامكانات المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها.					
١٠	تضع المديرة مع فريق الأزمات نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار؛ لتوفير عنصر الأمان في المدرسة.					
١١	تنشر المديرة بالتعاون مع فريق الأزمات ثقافة التعامل مع الأزمات بين جميع فئات المجتمع المدرسي بطريقة مبسطة عن طريق النشرات، والكتيبات، وإلقاء المحاضرات.					
ب – التنظيم للازمات :						
١	توزع المديرة مهام التعامل مع الأزمات على عضوات الفريق بما يتلاءم مع إمكاناتهن وقدراتهن.					
٢	تحدد المديرة المهام الملقاة على عاتق كل عضوة بالفريق من حيث الكمية والكيفية، والمكان والوقت منعاً للتضارب والازدواجية.					
٣	توضح المديرة لعضوات الفريق حدود السلطة المخولة لهن في التعامل مع الأزمة .					

٤	تتيح المديرة للعضوات حرية الحركة والتصرف في مجال الأزمة وفقاً لما تمليه عليهن الأزمة .					
٥	تحدد المديرة للعضوات الجهات والهيئات التي يمكن الافادة منها في تقديم المساعدات للفريق أثناء وقوع الأزمة.					
٦	تنسق المديرة بين جهود عضوات الفريق والجهات والهيئات خارج المدرسة التي يمكن التعاون معها في السيطرة على الأزمة.					
٧	تتعامل المديرة مع الأزمات بإجراءات بسيطة تختلف عن الإجراءات المنصوص عليها في معالجة المشاكل المختلفة وفقاً لما تفرضه الأزمة.					
٨	تعد المديرة بمشاركة فريق الأزمات الخرائط التنظيمية والصور والمخططات لتوضيح كيفية تقسيم الأنشطة والأعمال على فرق الأزمات.					
ج- التوجيه في الأزمات:						
١	تزود المديرة العضوات بالتعليمات اللازمة لترشيد خطوات تنفيذ المهام الملقاة على عاتقهن للتعامل مع الأزمة.					
٢	تمد المديرة العضوات بالمعلومات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة أول بأول.					
٣	تبين المديرة مع فريق الأزمات قواعد الأمن والسلامة التي يتعين على الجميع اتباعها عند حدوث الأزمة كالمحافظة على الهدوء.					
٤	توضح المديرة بمشاركة فريق الأزمات التعليمات الملزمة بجوار مصادر الخطر التي يلتزم بها جميع فئات المجتمع المدرسي.					

٥	تحث المديرة جميع فئات المجتمع المدرسي على مساندة عضوات الفريق.					
٦	تحث المديرة العضوات على احترام فردية جميع فئات المجتمع المدرسي عند إسداء النصح والارشاد لهن في التعامل مع الأزمة					
٧	تطلب المديرة من العضوات استخدم أسلوب التفاهم والاقناع أثناء تقديم النصح والارشاد للتعامل مع الازمات لجميع فئات المجتمع المدرسي.					
٨	تقدم المديرة بمساندة فريق الأزمات المقترحات لفئات المجتمع المدرسي للحيلولة دون انتشار الأزمة.					
٩	تحث المديرة فريق الأزمات على تقديم المشورة في كل ما يطلب من الجهات والهيئات المشاركة في السيطرة على الأزمة.					
د – متابعة الأزمات :						
١	تتواجد المديرة في موقع الأزمة باستمرار لمتابعة الأحداث أولاً بأول.					
٢	تشرف المديرة على تطور أحداث الأزمة للتأكد من صحة مسارات خطط الطوارئ.					
٣	تطلع المديرة على أسلوب تنفيذ العضوات لخطط الطوارئ من أجل معرفة مواطن الضعف لتفاديها، والقوة للإبقاء عليها.					
٤	تتأكد المديرة من أن الموارد المتاحة للتعامل مع الأزمة قد استخدمت وفقاً للخطة الموضوعة.					
٥	تشرف المديرة على انجازات عضوات الفريق أثناء حدوث الأزمة للتأكد من قيام كل عضوة بدورها.					

٦	تهيئ المديرة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين العضوات ؛ ليتمن من القيام بأدوارهن على الوجه الأمثل.					
٧	تتأكد المديرة من تواجد الجهات والهيئات المساندة لفريق مواجهة الأزمة في مجال الأزمة.					
هـ - تشكيل عضوات فرق الأزمات:						
١	تحرص المديرة على اختيار العضوات بناءً على الروح الجماعية والتفاهم بينهن.					
٢	تحرص المديرة على اختيار العضوات من اللاتي لديهن الرغبة والاستعداد في التعامل مع الأزمات.					
٣	تختار المديرة العضوات من اللاتي يتمتعن بالقدرات الذهنية والحكم الصائب واللياقة الجسمية التي تتيح لهن التعامل مع الأزمة.					
٤	تختار المديرة العضوات من اللاتي يتميزن بالاتزان الانفعالي واحتمال الإجهاد والتوتر عند حدوث الأزمة.					
٥	تحرص المديرة على اختيار العضوات من اللاتي يتميزن بالانتباه والوعي والحرص وتحمل المسؤولية.					
٦	تختار المديرة العضوات من اللاتي تتوافر لديهن القدرة على رسم وصياغة السيناريوهات والتصورات الجاهزة للتعامل مع الأزمة وكيفية توظيف الأفراد والأدوات المتاحة للسيطرة على الأزمة.					

٧	تحرص المديرة على اختيار العضوات من اللاتي لديهن القدرة على حسن التصرف، وسرعة البديهة لاتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت.					
٨	تختار المديرة العضوات من اللاتي لديهن القدرة على التحليل والاستنتاج.					
٩	تختار المديرة العضوات من اللاتي يتميزن بالمرونة والتأقلم السريع لمواجهة التغيرات التي تحدث أثناء الأزمة.					
و – القيادة في الأزمات:						
١	تحترم المديرة فردية كل عضوة في الفريق.					
٢	تشرك المديرة العضوات في اتخاذ قرارات الأزمة					
٣	تتبع المديرة مع العضوات أسلوب التفاهم والاقناع في حل الأزمات.					
٤	تحث المديرة العضوات على التعامل مع الأزمات بالتحلي بالصبر.					
٥	تستخدم المديرة التفكير الابتكاري لاقتراح البدائل واتخاذ القرار المناسب مع العضوات.					
٦	تحرص المديرة على أن تتعامل العضوات مع الأزمات على أنها فرص لتحسين الأوضاع.					
٧	تحث المديرة العضوات على إشعار فئات المجتمع المدرسي في مجال الأزمة بالاطمئنان والتخلص من الخوف.					
٨	تتيح المديرة لعضوات الفريق سلطة اتخاذ القرار لأنهن أكثر إحساساً بالواقع وبمجريات الأمور وإحداث استجابة فورية للازمة.					

ط – نظام الاتصال في الأزمات :						
١	تستخدم المديرة سياسة الباب المفتوح كأداة للحصول على المعلومات الخاصة بالأزمة.					
٢	تتجاوز المديرة قنوات الاتصال الرسمية في نقل و تبادل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك في موقف الأزمة.					
٣	تحرص المديرة على استخدام وسائل الاتصال التي تسمح بايصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لاتخاذ القرار.					
٤	تنظم المديرة عملية الاتصال بين العضوات داخل موقف الأزمة في المدرسة والجهات والهيئات الخارجية المساندة للفريق.					
٥	توفر المديرة نظام اتصال يسمح بتبادل المعلومات ذات العلاقة بالأزمة بين كافة فئات المجتمع المدرسي على المستوى الأفقي والرأسي					
٦	تستخدم المديرة الحاسوب كوسيلة في حفظ واسترجاع وتحليل وتصنيف المعلومات المتعلقة في موقف الأزمة.					
ي- نظام المعلومات في الأزمات :						
١	تحرص المديرة على توفير قاعدة بيانات تستوعب طبيعة الأزمة وأبعادها يتم توظيفها في التعامل مع الأزمة.					
٢	تحرص المديرة على قرب نظام المعلومات من مراكز اتخاذ القرارات لضمان تغذيتها أولاً بأول بالمعلومات التي تحتاجها في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمة.					

٣	تحرص المديرة على تأمين تدفق المعلومات الدقيقة والواقعية عن الأزمة.					
٤	تحرص المديرة على تبويب المعلومات الخاصة بالأزمة طبقاً للاحتياجات بحيث يسهل الرجوع إليها.					
٥	تحلل المديرة بالتعاون مع عضوات الفريق المعلومات التي تم الحصول عن الأزمة لاستخلاص المؤشرات التي تلقي الضوء على مصادر الأزمة واحتمالات التغيير وكيفية التعامل معه.					
٦	تلخص المديرة بمشاركة عضوات الفريق المعلومات التي تم الحصول عليها لاستخلاص نتائج الأزمة					
٧	تحرص المديرة على أن تتسم المعلومات الخاصة بالأزمة بالوضوح للعضوات لإدراك الأزمة بشكل صحيح.					
٨	تحدث المديرة بمساندة فريق الأزمات البيانات باستمرار وفقاً لتطور الأزمة.					
	ك – اتخاذ القرارات في الأزمات:					
١	تشرك المديرة عضوات الفريق في صنع القرار.					
٢	تستخدم المديرة خطوات التفكير العلمي في اتخاذ القرار في موقف الأزمة المتوقعة والواضحة الأبعاد بوضع البدائل واختيار أنسبها					
٣	تتخذ المديرة بمشاركة العضوات القرارات في موقف الأزمة غير المتوقعة والغامضة وشديدة التأثير في ظل تنظيم شبكي مرن لا يخضع لاعتبارات التنظيم الرسمي لضمان اتخاذ قرارات سريعة.					

م	العبارة					
٤	تحرص المديرة على أن يكون القرار الذي يتم اتخاذه أثناء الأزمة ممكن تنفيذه في حدود الإمكانات المتاحة في موقف الأزمة.					
٥	تصدر المديرة القرارات المتعلقة بالأزمة في وقت مناسب يتزامن مع حدوث الأزمة.					
٦	تحرص المديرة على أن يكون القرار المتخذ لحل الأزمة واضحاً وبسيطاً لكافة عضوات الفريق ليتمكن من تنفيذه					
٧	تحرص المديرة على أن يلقى القرار المتخذ في موقف الأزمة تجاوب وقبول كافة فئات المجتمع المدرسي.					
ل -	تقويم الأزمات:					
١	تضع المديرة بمشاركة عضوات الفريق معايير موضوعية لتقيم الأزمات بصفة مستمرة.					
٢	تقييم المديرة بمساعدة عضوات الفريق بصفة مستمرة الإمكانات والقوى البشرية اللازمة للتعامل مع الأزمات.					
٣	تحرص المديرة على الكشف عن مستويات أداء الانحراف في مستوى الإنجاز الحقيقي للفريق					
٤	تفحص المديرة مع عضوات الفريق خطط طوارئ الأزمات والقرارات المتخذة باستمرار لإدخال التعديلات المناسبة في ضوء تطور الأوضاع.					
٥	تحلل المديرة مع عضوات الفريق موقف الأزمة من حيث إيجابياته وسلبياته لاستنتاج الدروس المستفادة من الأزمة لتفاديها.					
٦	تعد المديرة مع عضوات الفريق سجل لازمات المدرسة يشتمل على التجارب					

	السابقة لمواجهة الأزمات للإفادة منها في التخطيط للازمات المستقبلة.					
٧	**تدرس المديرة مع عضوات الفريق نتائج الأزمة للوصول إلى الأسباب التي أدت إليها من أجل تفاديها.**					
٨	**تطور المديرة بالتعاون مع عضوات الفريق خطط فاعلة لمواجهة الأزمات مستقبلا في ضوء خطط الأزمات السابقة.**					

CRISES MANAGEMENT IN INTERMEDIATE FEMALE PUBLIC SCHOOLS Of ALMADINAH ALMUNAWWARAH

Dr. Sabriyah Muslim Alyahyawi.
Assistant Professor, Department of Planning and Educational Administration, Faculty of Education, Taibah University.

Abstract. The study aimed at determining the rang of female principals' practices (crises management team leader) in dealing with crises according to a scientific methodology as viewed by respondents of female public intermediate schools in Almadinah Almunawwarah, discovering the differences between female principals' and teachers' viewpoints regarding the principals' assumption of their roles in crises management processes, and discovering the difference between the principals' and teachers' viewpoints regarding the principals' practice of crises management processes according to their practical experience, training, the type and the size of school building, and investigating the sample's suggestions to reactivate crises management in schools.

The sample of this study consisted of 499 principals, vice-principals and teachers. Only 442 of them cooperated in answering the questionnaire 89% of the total sample. The researcher adopted the descriptive survey methodology. To achieve the objective of the study, a questionnaire of 81 statements was developed covering ten areas of crises management, processes , planning, organization, guidance, following up, selection of crises team members, leadership, communication system, information system, decision-making and evaluation. The validity of the questionnaire was done by a group of referees. Its stability was determined by a sample consisting of 24 persons. The questionnaire's correlation coefficient was 0.97 at 0.001. Collected data were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, T-test, a one - way analysis of variance, and cheffe test. Major findings were as follows:

1. Respondents perceived that principals practice crises management processes in a medium degree.
2. Respondents perceived that the most processes of crises management practiced was leadership, and the least practiced crises evaluation of crises.
3. There were statistically significant differences at 0.05 between the principals' and teachers' viewpoints about the principals' practice of crises management processes in favour of principals.
4. There were no statistically significant differences at 0.05 among the principals' viewpoints about the range of their practice of crises management processes according to the practical experience, training in the field of school administration and the size of the school building.
5. There were statistically significant differences at 0.05 among the principals' viewpoints regarding their practice of crises management processes in reference to organization, guidance and leadership according to the type of school building in favour of principals of public school buildings.
6. There were no statistically significant differences at 0.05 among the teachers' viewpoints about the principals' practice of crises management processes according to practical experience, training in the area of teaching and the size of school building.
7. There were statistically significant differences at 0.05 among the teachers' viewpoints about the principals' practice of crises management processes according to the type of school building in favour of principals of public school buildings.

In the light of the results of the study, the researcher cited some recommendations, a suggested strategy for activating the principals' crises management processes in school, and some suggestions for further studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٣٨١-٤٤٠ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها

سارة بنت عبدالله المنقاش

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٧/٤/١٤٢٦هـ ، وقبل للنشر في ٩/٨/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م. الغرض من هذا التحليل هو معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها. فقد تم جمع وتلخيص وتصنيف أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية التي يفترض أن تتضمنها وتسعى إليها أي سياسة تعليمية ومن ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها، كما تمت مراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة بصياغة وتنفيذ السياسة التعليمية لمعرفة مدى دقة صياغتها و تنفيذ بنودها. وقد تم التوصل للنتائج التالية: أولاً- أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وُضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً ولم يجرِ عليها أي تعديل أوتطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم. ثانياً - من ناحية صياغة السياسة التعليمية، هناك بعض المشاكل في بنية النص لبعض البنود والتي تحتاج لإعادة صياغة حتى يسهل فهمها وتطبيقها. ثالثاً- من ناحية المضمون، لم تتوافق سياسة التعليم

السعودية تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه. رابعاً- من ناحية تطبيق هذه السياسة، لم يتم تطبيق بعض البنود وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب والبعض الآخر تم تطبيقه. وأخيراً تم التوصل لبعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتوائم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية.

مقدمـــــــة

تحدد السياسة التعليمية إطارالتعليم وفلسفته وأهدافه ومراحله وأنواعه، فلا يمكن لأي أمة أن تنهض فكرياً وحضارياً مالم يكن لديها سياسة تعليمية واضحة وواقعية ومرنة مستمدة من فلسفة المجتمع ومنسجمة مع مبادئه وقيمه وقائمة على أسس علمية. فالسياسة التعليمية المبنية على أسس علمية تساعد في وضع الخطط وبناء البرامج التي تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، وفي تحديد آلية لقياس الأداء في النظام التعليمي، وفي تحديد الأطروالمبادئ والقيم التي تسير على ضوئها العملية التربوية، وفي توجيه واتخاذ القرارات الصائبة لتحقيق الأهداف الموضوعة، وفي تحديد المسؤليات الإدارية عن تنفيذ تلك السياسات، وفي حل كثير من المشاكل التربوية، وفي تغيير الأوضاع التربوية القائمة وغير المرغوب فيها. وفي المقابل إذ لم يكن هناك سياسة تعليمية ناجحة يؤدي ذلك إلى ضياع أموال وجهود بشرية كبيرة تبذل في بناء مؤسسات تعليمية تتطلب تكاليف باهضة دون أن تحقق الهدف المرجو منها [١، ص٧٢].

ونتيجة لذلك، أدركت المملكة العربية السعودية أهمية وجود سياسة تعليمية تنبثق من الإسلام الذي تدين به فكراً ومنهجاً وتطبيقاً حيث أصدرت في عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م وثيقة سياسة التعليم لتكون ترجمة عملية ووثيقة علمية تربوية لنظام التعليم وأهدافه في المملكة. وبالرغم من تعدد الخصائص والمميزات التي امتازت بها السياسة التعليمية في المملكة عن غيرها - مثل قيامها على أساس عظيم وواضح وهو الإيمان بالله

ورسوله، والاهتمام بالمواد الدينية في جميع مراحل التعليم، و مجانية التعليم، والفصل بين الجنسين في التعليم - إلا أنها وضعت لتلبي حاجات المجتمع والتطورات العالمية في ذلك الوقت ولم يُجرَ عليها أي تعديل بعدئذ. كما أن الدراسات التي قامت بتحليل هذه السياسة قليلة جداً إن لم تكن نادرة، واقتصرت في تحليلها على جانب واحد منها وهوأهداف مراحل التعليم وأسسة العامة وذلك من وجهة نظر بعض التربويين من حيث وضوح الأهداف وتنفيذها، إلا أنه لا توجد دراسة علمية- على حد علم الباحثة - قامت بتحليل بنود هذه السياسة وفقاً لمعايير محدده وواضحة. لذلك، جاءت هذه الدراسة لتحلل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم من ناحية الصياغة، والمضمون، والتنفيذ وفقاً للمعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية الناجحة ومن ثم وضع اقتراحات لتطويرها.

مشكلة الدراسة

من المتعارف علية أن التربية تختلف عن غيرها من المجالات لكونها بحاجة مستمرة للتطوير والتغيير لارتباطها الوثيق بالعنصر البشري الذي يعتبر محور العملية التربوية والذي يتأثر بتغيرالظروف المحيطة به. وبما أن السياسة التعليمية هي الإطار الذي تعمل فيه النظم التعليمية، فمن الضروري دائماً مراجعة بنودها والمعايير التربوية التي بنيت عليها وبصورة دورية. إلا أنه من الملاحظ على سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والمتمثلة في وثيقة سياسة التعليم والتي تعتبر المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة، أنه لم يتم تعديلها منذ وضعت قبل أكثرمن أربعة وثلاثين عاماً، أعتمد عند وضعها الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية وحاجات المواطن السعودي في تلك الفترة ولم يجرَعليها أي تعديل بعدئذٍ. فلابد من الوقوف عندها وتحليلها للتأكد من استمرار مناسبتها وامكانية مواصلة الأخذ بها ومعرفة التعديلات التي ينبغي إجراؤها عليها.

ومن هذا المنطلق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما مدى توافق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم مع أهم المعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية وذلك من حيث الصياغة والمضمون ومدى التطبيق على أرض الواقع ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مدى دقة صياغة بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ليسهل فهمها وتطبيقها؟

٢- ما مدى توافق مضمون بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مع أهم المعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ؟

٣- ما مدى تطبيق بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أرض الواقع ؟

٤- ما أهم التعديلات المقترح إجراؤها على سياسة التعليم في المملكة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١- تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث الصياغة لمعرفة مدى وضوحها.

٢- تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث المضمون لمعرفة مدى اتفاقها مع أهم المعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية.

٣- تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث التنفيذ على أرض الواقع لمعرفة مدى تطبيقها بالشكل المطلوب.

٤- اقتراح أهم التعديلات التي ينبغي إجراؤها على هذه السياسة.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى النواحي التالية :

١ - أهمية موضوع السياسة التعليمية، فالسياسة التعليمية تساعد في وضع الخطط التعليمية وتحدد الأطر التي يسير عليها التعليم وتوجه القرارات وتحدد المسؤليات.

٢ - الندرة الواضحة في الدراسات المتعلقة بالسياسة التعليمية في المكتبة العربية بشكل عام والسياسة التعليمية في المملكة بشكل خاص، فهناك الكثير من الدراسات التي تناولت بالوصف والتحليل النظام التعليمي في المملكة من حيث تكوينه ونشأته ومشكلاته وأدائه، إلا أن الدراسات التي تناولت سياسة التعليم في المملكة وعلى وجه التحديد وثيقة سياسة التعليم قليلة جداً واقتصرت في تحليلها على بعض البنود دون مقارنتها بالمعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسة التعليمية.

٣- تعريف القارئ بأهم المقومات والمعاييرالأساسية التي يجب أن تتضمنها أي سياسة تعليمية.

٤- الكشف عن بعض الحقائق الهامة عن السياسة التعليمية في المملكة لكل المهتمين في مجال التربية والباحثين ومتخذي القرارت.

٥- عرض بعض المقترحات اللازمة لتطويرهذه السياسة وذلك بالوقوف على ما ينبغي تعديله وتبديله وإضافته والمحافظة عليه من بنود هذه السياسة، والتي قد تساهم في تحسين وتطويرالنظام التربوي في المملكة ليواكب التطورات العالمية في أنظمة التعليم.

مصطلحات الدراسة

السياسة التعليمية

يقصد بالسياسة التعليمية "Educational Policy" كما يعرّفها الميداني [٢، ص ١٢] بأنها "المواد الدستورية العامة للتعليم، وهي التي تبين الأسس العامة التي يقوم عليها التخطيط لإنشاء مؤسساته، وتبين أهداف العملية التعليمية وتحدد مقاصدها سواء كانت هذه المواد مكتوبة معلنة بقرارات ومراسيم أو غير مكتوبة ولا معلنة إلا أنها ملاحظة ذهناً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم والمنشئين لها والموجهين لمسيرتها".

وتعرّفها وثيقة سياسة التعليم السعودية [٣] بأنها "الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبيةً لحاجات المجتمع وتحقيقاً لأهداف الأمة".

ويقصد بالسياسة التعليمية في هذه الدراسة مجموعة المبادئ والاتجاهات والقواعد العامة التي تضعها الدولة لتوجيه التعليم بمراحله المختلفة وأنواعه وسائر مايتصل به لتحقيق أغراض وتطلعات المجتمع في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة وبما يخدم أهداف الدولة العامة ومصلحتها الوطنية وبما يواكب التطورات العالمية.

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية

هي وثيقة مكتوبة مكونة من مئتين وستة وثلاثين بنداً صادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م تحدد الاتجاهات والمنطلقات والأهداف العامة والفرعية للتعليم و تعتبر المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة. وقد أتت هذه الوثيقة مقسمة إلى تسعة أبواب كالتالي: الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، غاية التعليم وأهدافه العامة، أهداف مراحل التعليم، التخطيط لمراحل التعليم، أحكام خاصة

(وتشمل المعاهد العلمية، تعليم البنات، التعليم الفني، إعداد المعلم، ومدارس القرآن الكريم ومعاهده، التعليم الأهلي، مكافحة الأمية وتعليم الكبار، التعليم الخاص بالمعوقين، ورعاية النابغين)، وسائل التربية والتعليم، نشر العلم، تمويل التعليم، وأحكام عامة.

المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسة التعليمية

يقصد بمعيارية السياسة التعليمية بأنها القيم والتوجهات التي يفترض أن تتضمنها وتسعى إليها أي سياسة تعليمية وهي المقومات أوالمبادئ العامة التي تشترك فيها كافة السياسات التعليمية في أي مجتمع باعتبار أن الهدف المشترك لها هو تربية الإنسان وتنمية قدراته وجعله قادر على تحمل مسؤلياته القومية، إلا أن منطلقات وسبل تنفيذ هذه المبادئ تختلف بالضرورة من مجتمع لآخر. وفي المقابل هناك سياسات تعليمية ثابتة أو خاصة بالتوجهات والمبادئ المرتبطة بالتعليم نفسه وواقعه الثقافي وبتراثه التاريخي وتصورات مجتمعه وهي جزء من سياسة الدولة مثل السياسات والأهداف التعليمية المتعلقة بالدين والمعتقدات والقيم والتي يجب على أي سياسة تعليمية المحافظة عليها وعدم تغييرها مهما حدث في العالم من تغيير. وقد يطلق على هذه المعايير المقومات أو المبادئ أوالتوجهات أو أعمدة سياسة التعليم لتعني الأسس التي ينبغي أن نقيّم في ضوئها السياسة التعليمية. و في هذه الدراسة أُطلق على هذه المعايير "المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسة التعليمية" لأن الباحثة قامت بجمعها من الأدبيات المتعلقة بالمقومات الأساسية للسياسة التعليمية والمبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية عامة ونظم التعليم خاصة والاتجاهات الحديثة والمبادئ المعاصرة التي تضمنتها بعض سياسات التعليم في الدول المتقدمة ومن ثم تم تلخيصها وتصنيفها في عشرين معياراً، وسيتم تفصيل ذلك لاحقاً.

منهجية الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة، بحيث يصف السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم ويحللها ويقارنها بأهم المعايرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية. فقد تم تحليل ونقد صياغة بنودها في ضوء الأدبيات المتعلقة بأسس صياغة السياسة التعليمية بشكل عام والدراسات التي تناولت صياغة بعض بنود هذه الوثيقة بشكل خاص، كما تم تحليل مضمون هذه الوثيقة في ضوء المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية الناجحة في الدول المتقدمة والتي تم جمعها وتلخيصها وتصنيفها في عشرين معياراً تم عرضها في الإطار النظري، بالإضافة إلى تحليل مدى تنفيذ بنودها بناءً على نتائج الدراسات الميدانية التي كشفت عن مدى تنفيذها.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة

تم تناول الإطار النظري من خلال ثلاثة محاور هي: صياغة سياسة التعليم، ومضمون سياسة التعليم، وتنفيذ سياسة التعليم والتي تم تحليل وثيقة السياسة التعليمية في ضوئهم وذلك فيما يلي:

أولاً: صياغة سياسة التعليم

أشارت الأدبيات إلى وجوب صياغة السياسة التعليمية بشكل واضح بعيداً عن الغموض والعموميات لأن السياسات التعليمية مؤشرات وتوجهات لابد أن توضع بدقة وتصاغ بعناية لترشيد القرارات والاجراءات التي تحقق الأهداف المراد الوصول لها [١]، [٤]، [٥]، [٦] . فقد أشارالغامدي [١] إلى أن السياسة التعليمية غير المستقرة والغايات

غيرالواضحة والأهداف غيرالمحددة تجعل الدولة أو الفرد أو نظام التعليم يدور حول نفسه ومن ثم يعود إلى الوضع الذي بدأ منه بعد بذل الجهد والمال والوقت. كما بيّن أن سبب تأخر مسيرة التربية في العديد من الدول العربية لا يعود في المقام الأول إلى قصور في الامكانات، بل لأن سياسة التربية في هذه البلدان غير واضحة فهي لا تستهدي بسياسة تربوية واضحة المعالم. فصياغة وتحديد السياسة التعليمية بشكل دقيق ليمكن فهمها وتطبيقها يعتبر من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق الخطط التنموية وتحسين المستوى الاقتصادي للدولة والمنافسة إقليمياً وعالمياً لأنه في ضوء هذا التحديد تتحدد الوسائل والأدوات والطرائق والوسائل وصولاً للأهداف ومن ثم الغايات البعيدة.

ويقصد بوضوح ودقة صياغة سياسة التعليم كما وضحتها الأدبيات ما يأتي: أ) أن تكون ألفاظها واضحة لا يشوبها الغموض ومحددة وملموسة ولا تحتمل أكثرمن تفسير، لأنه كلما اختيرت كلماتها بدقة ونُميت بعناية وبُينت على نحو سليم ضمن ذلك سياسة فعّالة [٧]، ب) أن تكون بياناتها وتصريحاتها معبرعنها بعبارات إيجابية لا تؤدي إلى غموض أو ارتباك حتى يسهل على القائمين عليها تنفيذها، ج) أن تكون شاملة مبتعدة عن الحشو والتكرار ولغة الخطابة والسيولة اللغوية والزخارف اللفظية التي تؤدي إلى الاختلاف في فهمها ووعيها ومن ثم تفسيرها، د) أن تكون أفكارها وبنودها متدرجة ومرتبة ترتيباً منطقياً، هـ) أن تكون قابلة للقياس والملاحظة وواقعية ممكنة التحقيق. وقد حدد الغامدي [١ ، ص ٧٥] بعض الصفات التي يجب أن تتسم بها السياسة التعليمية حتى تكون فعّالة بالأتي: أن تكون مرنة بحيث تسمح للعاملين في التعليم بالتصرف في حالة حدوث تغيرات داخلية أو خارجية، وأن تكون محددة حتى لا تتنافى مع السياسة العامة للدولة أو تتعارض مع القيم الاجتماعية والاخلاقية، وأن تكون واضحة حتى لا يتم تأويلها وفق الظروف، وأن تكون معروفة ومفهومة من قبل جميع العاملين في مجال التعليم.

ثانياً: مضمون سياسة التعليم

كثيراً ما تثار قضية معيارية السياسة التعليمية لمحاولة وضع واقتراح مضامين ومبادئ عامة ينبغي أن تلتزم بها أي سياسة تعليمية في أي مجتمع [٥ ، ص ٦٦]. فقد تمت في هذه الدراسة مراجعة الأدبيات المتعلقة بالمعايير والتوجهات العامة للسياسة التعليمية ومنها ما كتب عن المبادئ العامة أو المعاييرالتي تفيد في الحكم على مدى سلامة السياسة التعليمية [٥]، [٨]، [٩]، [١٠]، [١١ ، ص٦٣]، وما كتب عن مبادئ السياسات التعليمية المقارنة أي الاتجاهات والمبادئ التي تضمنتها السياسات التعليمية لبعض دول العالم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، استراليا وبريطانيا وكندا والسويد[٤]، [١٢]، [١٣]، [١٤]، [١٥]، [١٦]، [١٧]، [١٨]، [١٩]، [٢٠]، [٢١] ،وكذلك المبادئ التي أوصت بها تقاريرالمنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية عامة ونظم التعليم خاصة [٢٢]، [٢٣]، [٢٤]، وكذلك التصنيف المعياري الدولي للتعليم ١٩٩٧م [٢٥] الذي أقرته اليونسكو من أجل تكوين السياسات التعليمية وصنع القرار التربوي، وكذلك وثيقة "المعاييرالتربوية للقرن الحادي والعشرين" [٢٦] الصادرة عن دول التعاون الاقتصادي الآسيوي الباسفيكي، وكذلك "وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج العربية" [٢٧] الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومن ثم تم جمع وتلخيص وتصنيف هذه المعايير والمبادئ والتوجهات في عشرين معياراً لتقييم السياسة التعليمية من ناحية المضمون وذلك فيما يلي:

١- المرجعية المجتمعية

ويقصد بها أن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية يؤثر ويتأثر بالمجتمع وبظروفه وتطلعاته [٤ ، ص٧]. وعرفها علي [٨] بأنها "الرؤيا العامة التي تشكل الإطار

الفكري للمجتمع وإيدلوجيته والتي يعبر عنها (بالهوية) التي تشيرإلى الأسس العقدية التي تحكم البنية الكلية للمجتمع". فلابد أن يكون لسياسة التعليم فلسفة واضحة أو مجموعة من الأهداف التعليمية الخاصة والمتعلقة بالناحية الروحية والفلسفية والثقافية تشتق من الفلسفة والتشريعات التي ارتضاها واختارها المجتمع عن طريق هيئاته ومؤسساته و تستمد شرعيتها من النظام العام في المجتمع بقواه المتعددة وهذا ينطبق على كافة مجتمعات العالم وهي ماتسمى بفلسفة التربية.

٢- التفاعل مع المتغيرات العالمية بما يتفق مع حاجات المجتمع

اتفقت المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية على وجوب التفاعل مع المستجدات العالمية تفاعلاً مثمراً يحافظ على هوية الفرد ويصون المجتمع. فلا بد لأي سياسة تعليمية أن تستوعب المتغيرات العالمية المعاصرة الاقتصادية منها والتكنولوجية لأنها تؤثر و بشكل مباشر على نظم التعليم في دول العالم خاصة النامية منها حتى وإن كانت هذه السياسة وليدة مجتمعها [٤]. وقد صنف الخبراء التغييرات التي حصلت في العالم خلال العقدين الماضيين إلى: ثورة الاتصالات، وثورة المعرفة، وثورة العولمة، والثورة الاجتماعية، والثورة الاقتصادية الأمر الذي يستدعي التهيؤ والاستعداد للتعامل مع هذه المؤثرات العالمية والتفاعل معها مع الأخذ في الاعتبارالأمورالمالية، والشخصية القومية للبلاد، والأيدلوجية السياسية للأمة. كما يجب أن ترتبط عملية التغيير بالحاجات والمطالب التي يتم دراستها من قبل المؤسسات المتعددة داخل المجتمع فلا يكون التغيير حسب الأهواء والمزاجات. إلا أن ما يجب الإشارة إلية أن التطورات العلمية والتقنية والتغيرات العالمية تحتم وبشكل قوي وجود نوعين من السياسة التعليمية: أولاً: سياسة ثابتة غير قابلة للتغيير وهي المتعلقة بالمعتقدات الدينية وبقيم واتجاهات المجتمع والتي يجب التسلح

بها لمواجهة تلك التغيرات إذا كانت تتعارض مع قيم وفلسفة المجتمع حتى لا يؤدي ذلك إلى تحول تلك المجتمعات إلى مجتمعات تابعة ثقافياً وحضارياً، ثانياً: سياسات مرنة تتغير بتغير الحاجات والرغبات و التحولات المحلية والعالمية وهي مجال بحثنا.

٣- الاتساق والتكامل

ويقصد به الترابط والتكامل والاتساق بين جميع عناصر النظام التعليمي، فلا يمكن علاج نظام فرعي من النظام التعليمي دون اعتبار النظام ككل، ففشل السياسة التعليمية في الغالب ناجم عن عملية الإصلاح الجزئية. فيجب أن تعمل السياسة التعليمية ضمن أهداف تكاملية تحقق في النهاية الأهداف والسياسات الموضوعة من قبل الدولة، وليس ضمن أهداف غير مترابطة أو منعزل بعضها عن بعض. فالسياسة التعليمية يجب أن تكون شاملة جميع أشكال التعليم ومراحله ومستوياته بحيث تحيط بالعمل التعليمي من مختلف جوانبه ولاتركزعلى جانب واحد فقط أو مرحلة معينة أونوع معين من التعليم لأن التعليم يجب أن يستهدف التنمية الكلية لشخصية المواطن.

٤- تكامل سياسات التعليم مع سياسات قطاعات المجتمع الأخرى

أي لا بد من وضع السياسة التعليمية في ضوء خطط التنمية الشاملة لجميع القطاعات فلا بد من ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة بحيث تكون أهداف السياسة التعليمية متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة. وبمعنى أخر بناء وتأسيس شراكة تعليمية بين المؤسسات التعليمية من جهة وبين قطاعات الإنتاج في الدولة من جهة أخرى. لذلك لابد أن يكون للسياسة التعليمية تصوراً واضحاً للمستقبل وما تحتاج إليه من خدمات ومهارات وثروات بشرية وطبيعية واقتصادية حتى

يتحقق التكامل بين العنصرالمالي والمادي والبشري فالقصور في تطبيق ذلك ينشأ عنه العديد من المشكلات التي تؤثر سلباً على نظام التعليم [٢٨].

٥- التقويم المستمر للسياسة التعليمية في ضوء حاجات المجتمع

إن تغييرالسياسة التعليمية أمر منطقي ليساير التغيرات الحادثة في المجتمع والتغيرات المحلية والعالمية، ولكن يجب أن يرتبط ذلك بالحاجة إلى التغيير كما أسلفنا. فلا بد من إجراء تقويم ومراجعة مستمرة للسياسة التعليمية من فترة زمنية لأخرى وفقاً لما يحدث من تغيير للسياسة العامة للمجتمع باعتبار السياسة التعليمية جزءاً منها. فكثير من الدول تلجأ إلى تعديل سياساتها التعليمية عند ظهور مشكلة في نظمها التعليمية أو عند الحاجة إلى التغييرأو لمقابلة احتياجات ومتطلبات المجتمع والتغيرات المحلية والعالمية. لذلك يجب دراسة حاجات المجتمع ومتطلباته وما يستجد فيه من ظروف ومتغيرات وما يحدث في العالم من تغيرات تؤثر في تربية أبناءه ومن ثم مراجعة بعض جوانب السياسات التعليمية وفقاً للدراسات والبحوث، وهو ما أطلق علية علي [٨] "بالعقلانية"، فليس من المعقول أن تظل حاجات الناس ثابتة مدى الحياة حيث إن متطلبات المجتمع تتغير تبعاً لتغير المعطيات والعالم من حولنا.

٦- إسناد وضع ومراجعة السياسة التعليمية للمؤسسات المتخصصة مع إشراك المجتمع في ذلك

لا بد أن يتم وضع السياسة التعليمية من قبل متخصصين بحيث لاينفرد شخص واحد بصنع السياسة أياً كان شأنه ومهما كان موقعه، كأن تقوم مؤسسات خاصة لديها مجموعة من الخبراء بوضع السياسة التعليمية وفقاً لأسس علمية ودراسات مكثفة وهو ما

أطلق علية علي [٨] "بالمؤسسية". إلا أنه في المقابل لا يجوز حكر العملية على المختصين فقط حتى لايكون هنا سداً بين المنتجين و المستهلكين إنما يشترك في وضعها ومراجعتها وتقويمها كل من له صلة بالعملية التربوية من رجال التربية والإداريين والعاملين في حقل التعليم أي القائمين على تنفيذها والمستفيدين منها حتى يمكن ضمان الإلتزام بها. فالمجتمع يجب أن يعبر عن رأية وأن يقيم نتائج التطبيق ومشكلاته فهو صاحب المصلحة الأساسية في التعليم وهو ما أطلق علية علي [٨] "بالتغذية الشعبية" فالتعليم مسؤولية الجميع. فقد يتبنى مجتمع ما سياسة تعليمية رسمياً ولكن لا تجد قبولاً اجتماعياً لدى الرأي العام أوأولياء الأمور فتقابل بالصد والمعارضة.

٧- الابتعاد عن المقارنات غيرالعلمية للسياسات التعليمية الأخرى

إن الاطلاع على السياسات التعليمية للغير أمر مطلوب وكذلك الدراسات والبحوث التي يجريها الباحثون سواء في الداخل أو الخارج عن واقع السياسات التعليمية و تكوينها وتنفيذها وخاصة في مجال دراسات التربية المقارنة لأن لها دور مهم في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في قطاع من قطاعات التعليم أوتبني سياسة لحل مشكلة من المشكلات. ولكن يجب مراعاة نوعية المواطن الذي نتعامل معه والثقافة السائدة والفلسفة الحاكمة والظروف المحيطة والإمكانات المتاحة في ذلك المجتمع، فقد أوضح كاوتري [٢٩] أن هذا لا يعني أن ننقل لدولة في طورالنمو مخزون المعارف المتداولة في البلاد المتقدمة، لأن هذه العملية تستبعد أي استنبات أصيل للعلم والتكنولوجيا في البلاد المستقبلة لها فلا بد من الحرص على التعديل والتطوير والاختيار والانتقاء.

٨- التعليم عملية مستمرة

ويؤكد على هذا الاتجاه كثير من السياسات القومية والتقاريرالتعليمية الدولية [٤ ، ص٢٤]، حيث يعتبر هذا الاتجاه دعامة من دعائم التربية يجب تبنيه كفكرة رئيسة في السياسة التعليمية وأن تعمل على وضعه موضع التنفيذ. فلا بد أن يتيح نظام التعليم من خلال صيغه وأشكاله المتعددة امكانية التعليم المستمرولا يكون هذا خلال المراحل التعليمية فقط بل أن يكون له القدرة المستمرة في ذلك بحيث تنميها وتخلقها الدراسة في هذه المراحل وهذا يتطلب المعاونة بين المدرسة والمجتمع.

٩- التعلم الذاتي

ويرتبط بالتعليم المستمرالتعلم الذاتي حيث بدأت الكثير من الدول تطبيق التعلم الذاتي في سياستها التعليمية وخاصة في مجال التعليم العالي [٤ ، ص٢٤]، كما حثت على تقديم برامج دولية من خلال التعليم عن بعد. فلا بد أن يتقن الطالب مهارة التعلم الذاتي بحيث يكون قادرعلى استخلاص النتائج وتحليلها والتعامل مع مصادر العلوم المختلفة فهذا يتطلب تحديث المناهج ووسائل التعليم.

١٠- الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة

تؤكد كثير من السياسات التعليمية على أهمية تعليم ما قبل المدرسة والاعتناء بالأطفال صغارالسن من أجل تنمية شخصياتهم [٢٣]، [٢٤]، حيث تصل نسبة الالتحاق في مرحلة ما قبل المدرسة بسنة أو سنتين في كثير من الدول المتقدمة مثل فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية إلى ١٠٠٪ وتنخفض هذه النسبة كثيراً في الدول النامية.

١١- إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ الهامة التي تنص عليها الكثير من السياسات التعليمية في الدول المتقدمة. فسياسة التعليم الناجحة هي التي تتمكن من استيعاب جميع الأفراد الذين هم في سن التعليم الإبتدائي أو من فاتهم دخول المدرسة في تلك السن وتعمل على نشر التعليم بمختلف الطرق وتمحو الأمية. لذا يجب أن تعطي السياسة التعليمية التعليم الإبتدائي الأسبقية لأن مقياس تقدم المجتمعات يقاس في كثير من الأحوال بمدى قدرة ذلك المجتمع على توفير التعليم الإبتدائي لجميع من هم في سن التعليم أو من فاتهم دخول المدرسة في تلك السن. فعلى سبيل المثال، عممت الدانمرك التعليم الإبتدائي في عام ١٨٠٧م وانجلترا في عام ١٨٧٠م وفرنسا في عام ١٨٨٢ م واليابان في عام ١٨٨٦م [٣٠، ص ١٧١]. كما أن الكثير من الدول المتقدمة تنص في سياستها التعليمية على إلزامية التعليم المتوسط والبعض يمد فترة الإلزام حتى نهاية التعليم الثانوي. ويتعلق بذلك مجانية التعليم حيث تنص الكثيرمن السياسات التعليمية على مجانية التعليم العام حتى يستفيد منه جميع أفراد المجتمع.

١٢- المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية

ويقصد به "الطريق لجميع الأطفال والشباب في المجتمع ممن لديهم الاستعداد للاستمرار في التعليم ومن ثم الحصول على الوظائف والأدوارذات المسؤولية والقوة بغض النظرعن الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية لأسرهم" [٥، ص٦٦]. فيجب عدم توجيه السياسة التعليمية لخدمة فئة أو مجموعة من فئات المجتمع بل المساواة بين المؤهلين في فرص الالتحاق بالتعليم في جميع المجالات سواء في التعليم الأساسي أو تعليم الكبار أو تعليم البنات أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو التعليم العالي.

١٣- تنمية السلوك الديمقراطي وتأصيل مبادئ حقوق الإنسان في المجتمع المدرسي

تنص كثيرمن السياسات التعليمية المعاصرة على أن الديمقراطية قيمة اجتماعية يجب أن يتعلمها الفرد في المدرسة. فتؤكد على تنمية السلوك الديمقراطي للطالب وتدريبه على الحياة الديمقراطية حتى يصبح عضواً مشاركاً في المجتمع. ويرتبط بذلك تدريس وتأصيل مبادئ حقوق الإنسان في المدارس لتعزيزالوعي بالديمقراطية حيث إن تعلم حقوق الإنسان وهي صيانة كرامة الإنسان والحرية والمساواة والعدالة يعد مطلباً وهدفاً رئيسياً في السياسات التعليمية لأي مجتمع. ويقتضي تنفيذ ذلك كما ذكر الحامد وآخرون [٥، ص٦٧] تطوير سياسات واستراتيجيات تتلائم مع طبيعة كل مجتمع ومراعاة قيمه وثقافته.

١٤- الربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل

تؤكد السياسات التعليمية المعاصرة على أهمية النص على الربط بين التعليم العام واحتياجات سوق العمل [٢٤]. فلا بد أن تكون هناك معلومات كافية وتحديد واضح لاحتياجات سوق العمل حتى تتمكن مؤسسات التعليم من التخطيط لها والعمل على تلبيتها. إلى جانب ذلك، تؤكد هذه السياسات على تعلم معلومات تركز على الجانب العملي والتقني والتطبيقي واليدوي بالإضافة للجانب النظري لامكانية توظيفها بشكل جيد في سوق العمل.

١٥- التركيزعلى جودة التعليم

ويعتبر هذا المبدأ من المبادئ الراسخة في الكثير من السياسات التعليمية بدرجات متفاوته، حيث سيطرالمنطق الاقتصادي على سياسات الإصلاح التعليمي في بعض الدول وتم التركيزعلى الأداء وعلى الطلاب كمستهلكين لنظام المدرسة، حيث طالبت الكثير من

السياسات بأهمية وجود معاييرتربوية تتمحور حولها سياسات تحسين جودة التعليم. وكذلك اهتمت بمناهج العلوم والرياضيات واللغة وركزت على التكنولوجيا في عالم تتزايد فيه قيمة المعرفة التكنولوجية مثل تقديم برامج دولية في التعليم عن بعد. فحثت على تهيئة الطالب للتعامل مع التقنيات الحديثة والعلوم بما يخدم المصالح العامة للمجتمع ولكن دون الدخول في متاهات التغريب أو الانغلاق والرفض لكل ما هو جديد [٣١]. فالسياسة التربوية الناجحة هي التي تهدف إلى تكاملية المعرفة وإثراء قدرات الطلاب حتى يتمكنوا من توظيفها وحل المشكلات التي تواجههم وتهتم بتزويدهم بالمعرفة والمعلومات من جانب وبالقيم والاتجاهات والسلوك من جانب آخر، وهو مايسمى أيضاً بتنمية العقلية العلمية بحيث يكون الأسلوب العلمي والتفكير والبحث هو طريقة التفكير السائد للإنسان.

١٦- تعدد مجالات الاختيار أمام الطالب

يعتبرهذا المبدأ شرطاً مهماً لنجاح السياسة التعليمية، فالكثير من السياسات التعليمية تنادي بضرورة تنويع وتوسيع مسارات التعليم وتشعيبه ليتضمن التخصصات ذات الطابع الاقتصادي والتقني والعلمي والاجتماعي والسياسي والتي أصبحت سمة واضحة من سمات عصرنا الحاضر. لهذا، يجب إتاحة الفرصة للطالب لاختيار ما يلائمه من نشاطات ومهارات حسب إنجازه الأكاديمي وميوله واتجاهاته ومقدرته العقلية والجسمية والنفسية، وذلك في المراحل التي يكون فيها الطالب أكثر نضجاً وقدرةً على الاختيار الجيد. كما ينبغي أن تركزالسياسة التعليمية على المناوبة بين البرامج المنوعة مابين النظري والعملي والتقني والتطبيقي واليدوي حتى يكون هناك توفيق بين التكوين العقلي والتكوين اليدوي، لكي يكون للتعليم قيمة تربوية نافعة مع الحرص على التوازن

الموضوعي بين التعليم الأكاديمي والفني والمهني، وربطها جميعاً بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية [٢٣]، [٢٦].

١٧- الاهتمام بإعدادالمعلم

الاهتمام بإعداد المعلم المتميز ورفع مستواه المهني والاقتصادي مبدأ مهم تنص عليه الكثيرمن السياسات التربوية المعاصرة للنهوض بالنظام التربوي. فيجب أن لا يكتفى بالتوسع الكمي بل أن يرافقه توسع كيفي و التوفيق بينهما بحيث لايطغى أي منهما على الآخر مما يجعل عملية تطوير المناهج وأساليب التعليم صعبة [٢٨].

١٨- الإدارة الذاتية للمدارس

أكدت كثيرمن الدراسات والتقاريرالمتعلقة بالسياسة التعليمية ونظم التعليم على أهمية اللامركزية في الإدارة المدرسية. كما طالبت بتحقيق أكبر قدر من الإستقلالية والإدارة الذاتية للمدارس وتأكيد دور الآباء في هذه الإدارة لأن هذا يؤدي إلى تحسين الأداء في النظم التعليمية [٢٦]، [٤ ، ص٤٥].

١٩- التأكيد على أهمية النشاط المدرسي وزيادة طول اليوم الدراسي

اهتمت الكثير من السياسات التعليمية بالنشاط داخل المدرسة ابتداء من المرحلة الإبتدائية مع ربطه بالبقاء فترة أطول خلال اليوم الدراسي. فنتيجة لمقارنة السياسات التعليمية بين بعض الدول وجد أن أداء طلاب بعض الدول (دول جنوب شرق أسيا) قد فاق أداء طلاب دول أخرى (الولايات المتحدة الأمريكية) وذلك بسبب بقاء الطلاب فترة أطول في المدرسة لممارسة النشاطات المرتبطة بالمنهج الدراسي [٤ ، ص٤١].

٢٠- تعزيزالهوية الثقافية وتنمية المواطنة

إن المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع يعتبر هدفاً محورياً لأي سياسة تعليمية خاصة في ظل متغيرات العولمة. فلكل مجتمع ميراثه الحضاري وقيمه وتاريخه ومنجزاته التي يجب أن تنعكس في مناهجه ومقرراته وفي فلسفته وأهدافه، فلا شك أن التعليم هوالسبيل الأمثل للإستعادة والحفظ والتقويم والتجديد. لذا، يجب أن تعبرالسياسة التعليمية عن قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، فكل أمة تتميزعن غيرها من الأمم بجملة من الخصائص. ولكن هذا لايعني عدم فهم الثقافات الأخرى وتقبلها والاستفادة من تجاربها وخبراتها. ويرتبط بذلك تأكيد مبدأ المواطنة، فيجب تنمية حب الوطن لدى الطالب والاعتزاز به والفخروحمايته والدفاع عنه [٢٢].

ثالثاً: تنفيذ السياسة التعليمية

عرّف الرومي [٦] تنفيذ السياسة التعليمية بأنها "التحول من الصياغة النظرية إلى التطبيق العملي لتصبح واقعاً ملموساً". فلابد من الانتقال بالسياسة التعليمية المختارة والموضوعة من الصعيد النظري إلى الصعيد العملي وعدم التوقف عندها وإلا فقدت قيمتها وتحولت مع مضي الوقت إلى نصوص مجردة. فلا يكفي وجود سياسة تعليمية لتحقيق الأهداف ولا يكفي أن تكون السياسة معلنة أو مكتوبة أو مصرح بها فهذا لايكشف عن حقيقتها لأن السياسة التعليمية هي مؤشرات تفيد في ترشيد القرارات ووضعها يعتبرمرحلة تتلوها مراحل أخرى. فمرحلة التنفيذ والتطبيق مرحلة مهمة وأساسية من مراحل وضع السياسة التعليمية والتي يجب أن لا تتجزأ [٣٢]. وهذه المراحل هي: مرحلة تشكيل السياسة التعليمية(policy formulation)، ومرحلة تبني هذه السياسة (policy adoption)، ومرحلة تنفيذها (policy implementation) [٤، ص٣].

وحتى تكون السياسة التعليمية قابلة للتنفيذ لابد من توافر مقومات هذا التنفيذ [٤ ، ص٣] ومنها : توافرالامكانات والموارد المادية والمالية المتاحة ، وأن تتناسب السياسة التعليمية مع واقع وظروف مجتمعاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وأن تكون واقعية غير خيالية لايمكن تحقيقها ، وأن تتوافرقاعدة بيانات ونظام معلومات جيدين لتسهيل عملية التخطيط والتنفيذ ، وأن يكون هناك أجهزة للبحث التربوي وأجهزة للمتابعة والتقويم ، وأن تأخذ بعين الاعتبار حاجات البلاد والمجتمع ، وأن تستمد شرعيتها من النظام العام في المجتمع ومن الفلسفة والتشريعات التي ارتضاها ذلك المجتمع ، وأن يتم نشرها وتعميمها على جميع المهتمين والعاملين والمتأثرين بما يدور بالحقل التعليمي.

الدراسات السابقة

نظراً لقلة الدراسات التي حللت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أوالتي تناولت موضوع سياسة التعليم في المملكة بشكلٍ عام ، فإننا استعنا بما استطعنا التوصل إليه من هذه الدراسات والتي تم عرضها فيما يلي :

١ - دراسة المصوري

قامت هذه الدراسة بتحليل الأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تمثل الأهداف العامة للنظام التعليمي وذلك في ضوء الأهداف العامة للتربية الإسلامية. وقد بينت نتائج الدراسة أن هذه الأهداف بُنيت على الشريعة الإسلامية وأنها متوافقة مع ما ترمي إليه غايات التربية الإسلامية ، ومن ناحية نظرية بينت الدراسة أن هذه الأهداف يتوافر فيها الصدق والواقعية لأنها مشتقة من الشريعة الإسلامية ، أما من الناحية العملية فبينت

الدراسة أن ذلك يتطلب دراسة ميدانية لتتبع ما تحقق وما لم يتحقق من تلك الأهداف ومعرفة الأسباب. كما أورد الباحث بعض الأمثلة على أهداف السياسة التعليمية التي لم تتحقق بناءً على ملاحظات نظرية وأوصى بضرورة إعادة صياغة السياسة التعليمية ومراجعة المناهج في ضوء هذه الأهداف [٣٣].

٢- دراسة العلي

هدفت رسالة العلي إلى تقويم أهداف المرحلة الإبتدائية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم السعودية من وجهة نظر عينة من مديري ومدرسي المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض للتعرف على مدى معرفة ووضوح هذه الأهداف وتحققها، ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع السعودي، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تحقيقها. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة ووضوح هذه الأهداف بالنسبة لأفراد العينة هو جيدجداً ودرجة تحققها لديهم تتراوح بين جيد وجيد جداً بينما درجة ملاءمتها للمجتمع السعودي كانت جيد جداً على الأغلب [٣٤].

٣- دراسة الخريف

هدفت رسالة الخريف إلى تقويم أهداف التعليم الثانوي العام في المملكة كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم وذلك من وجهة نظر عينة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الرياض للوقوف على مدى إلمام أفراد العينة بها ومدى وضوحها ومدى تحققها ومن ثم معرفة معوقات تحقيق هذه الأهداف. وقد توصلت الدراسة إلى اختلاف في درجة إلمام أفراد العينة بأهداف المرحلة الثانوية بين إلمام كبير ومتوسط ومحدود ومنعدم وكذلك الحال بالنسبة لدرجة وضوح هذه الأهداف وتحققها [٣٥].

٤- دراسة الفقيه

هدفت هذه الرسالة إلى تقويم أهداف التعليم المتوسط السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم وذلك من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس المتوسطة بمنطقة جازان للوقوف على مدى معرفة هذه الأهداف ومصادر معرفتها ومدى وضوحها و تحققها، وتحديد العوامل التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف. وقد وضحت نتائج الدراسة أن أهداف التعليم المتوسط معروفة بدرجة متوسطة وأن أهم مصدر لمعرفتها هو القراءة الذاتية للمعلم وأقلها أهمية الإشراف التربوي. كما بينت نتائج الدراسة أن مدى وضوح وتحقق هذه الأهداف يتراوح بين درجة كبيرة ومتوسطة [٣٦].

٥- دراسة الشائع

هدفت هذه الرسالة إلى تقويم أهداف كليات المعلمين في المملكة كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم كما يراها عينة من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على مدى وضوح هذه الأهداف ومدى تحققها وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أهداف كليات المعلمين متفاوتة في درجة الوضوح والتحقق [٣٧].

٦- دراسة حكيم

هدفت رسالة حكيم إلى معرفة مدى إلمام معلم المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة بمبادئ السياسة التعليمية (الأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) وإلى معرفة مدى تنفيذها والمعوقات التي تحول دون ذلك. وقد توصل الباحث إلى أن هناك نسبة كبيرة على علم

بوجود وثيقة للسياسة التعليمية ولكن نسبة من اطلع عليها قليلة، كما أن نسبة تنفيذها متوسطة، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها تتعلق بالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية وتفاعل المنزل مع المدرسة[٣٨].

يتضح من الدراسات السابقة أن وثيقة سياسة التعليم مبنية على أساس ديني، وأن هناك قصور في إلمام بعض التربويين بمحتوى الوثيقة وفي درجة وضوح وتنفيذ بعض البنود وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة أيضاً. كما أن هذه الدراسات اقتصرت في تحليلها على باب أو فصل من تسعة أبواب من الوثيقة تم تحليلها من ناحية درجة الوضوح والإلمام والتنفيذ معتمدة في ذلك على آراء أفراد العينة، فيما عدا دراسة المصوري التي قارنت بين أهداف التربية الإسلامية وأهداف التعليم السعودي. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حللت أبواب الوثيقة من ناحية الصياغة والمضمون والتنفيذ وقارنتها مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية الناجحة وتوصلت إلى مقترحات لتعديلها.

التحليل والنتائج

بعد تحليل بنود وثيقة سياسة التعليم، تم التوصل إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى دقة صياغة بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ليسهل فهمها وتطبيقها؟

تم تحليل صياغة بنود وثيقة سياسة التعليم السعودي في ضوء الأدبيات المتعلقة بأسس صياغة السياسة التعليمية بشكل عام والدراسات التي تناولت صياغة بعض بنود هذه الوثيقة بشكل خاص، حيث تم التوصل إلى أن هناك إشكالية كبيرة في بنية النصوص

لبعض البنود في كونها تتصف بالتكرار، وعدم الوضوح، والحشو وعدم الدقة في الألفاظ، وعدم الترابط والتسلسل في الأفكار، وعدم الواقعية، وغلبة الطابع الخطابي على بعض بنودها. وهذا ما يؤكده السلوم [٣١] من أن بعض بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لاتمثل الصيغة المثلى لما يجب أن تكون عليه مثل هذه الوثيقة الهامة وذلك من حيث صياغة بنودها وتبويب وترتيب أفكارها خاصة أنها تعتبرالوثيقة الرسمية الوحيدة التي تمثل الإطارالعام لسياسة التعليم في المملكة. كما أن بعض بنودها يحتاج إلى تفصيل، أوحذف أوتعديل، أواستحداث بنود جديدة دعت إليها حاجات معاصرة والأمثلة على ذلك كثيرة سيتم الاستشهاد ببعضها في الجزء التالي حيث لايتسع المجال لعرضها جميعاً.

فعلى سبيل المثال يتضح التكرار والذي يقصد به ورود الفكرة الواحدة في أكثر من بند في الباب الأول بعنوان "الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم" وتحت هذا الباب ٢٦ بنداً عبرت في معظمها عن الأساس العقائدي والباب الثاني بعنوان" غاية التعليم وأهدافه العامة " والذي احتوى على٣٤ بنداً خمسة عشر بنداً منها كُرس للأغراض الدينية وكذلك الحال بالنسبة لبقية الأبواب، بالرغم من أن بند غاية التعليم نص صراحة على أن "غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطويرالمجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه" و البند (٢٣٢) نص على أن "التعليم بكافة أنواعه ومراحله وأجهزته ووسائله يعمل لتحقيق الأغراض الإسلامية ويخضع لأحكام الإسلام ومقتضياته ويسعى إلى إصلاح الفرد والنهوض بالمجتمع خلقياً وفكرياً واجتماعياً واقتصادياً" ففي ذلك تكرار لاداعي له. وبالرغم من أهمية هذا الأساس إلا أن كثرة تكراره كما ذكر رضا [٣٩] فيه تأكيد مسرف على حقيقة علمية مقررة لا يستطيع

أحد أن يجادل أو يماري في جوهرية الدين للحياة فهي مفهومة ومقدّرة تماماً. فهذه البنود المتكررة تحتاج إلى جمع وترتيب وتنسيق وحذف المكرر منها حتى يسهل متابعتها وفهمها. وتتفق دراسة المصوري [٣٣] مع هذه النتائج حيث أشارإلى أن الأهداف (٢٩- ٣٣) جاءت متكررة وكان بالإمكان صياغتها في هدف واحد لأنها ترتبط جميعها بالجانب العقائدي للمتعلم، كما ذكرأن هناك تداخلاً بين الأهداف العامة وأهداف مراحل التعليم والتي أُفرد لها باب خاص في الوثيقة (الأهداف ٤٣-٤٧).

أما الأمثلة على عدم وضوح بعض البنود فتتضح في نتائج بعض الدراسات المسحية مثل رسالة الشائع [٣٧] والتي توصل فيها إلى أن درجة وضوح أهداف كليات المعلمين تتفاوت لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس، ورسالة الخريف [٣٥] والذي وضح فيها أن هدفاً واحد فقط وهو الهدف الأول من أهداف المرحلة الثانوية كان واضحاً جداً لدى عينة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بينما بقية الأهداف وعددها ١٣هدفاً تتراوح بين واضح وقليل الوضوح، ورسالة العلي [٣٤] والتي استنتج فيها أن جميع أهداف المرحلة الإبتدائية وعددها ١٠ أهداف واضحة بدرجة "جيدجداً" لدى عينة من مديري ومدرسي المرحلة الإبتدائية، في حين أن الفقيه [٣٦] توصل في رسالته إلى أن درجة وضوح أهداف التعليم المتوسط وعددها ١١ تتراوح بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة لدى عينة من المعلمين.

يتمثل الحشو وعدم الدقة في الصياغة في البند (١٤) الذي ينص على "التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية لرفع مستوى أمتنا وبلادنا والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي" وذلك بتعداد بعض أنواع التنمية ثم ذكر رفع مستوى أمتنا وكذلك بلادنا ثم شرح ذلك بالقيام بالتقدم الثقافي العالمي فكان بالإمكان الإقتصار على التناسق المنسجم مع

العلم والمنهجية التطبيقية. إضافة إلى ذلك البند (٤٢) الذي ينص على "الاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة وإظهار أن تقدم العلوم ثمرة لجهود الإنسانية عامة وإبرازما أسهم به أعلام الإسلام في هذا المجال وتعريف الناشئة برجالات الفكر الإسلامي وتبيان نواحي الابتكار في آرائهم وأعمالهم في مختلف الميادين العلمية والعملية" حيث يتمثل الحشو وعدم الدقة في الصياغة في ورود أكثرمن فكرة وذلك بالنص على الاهتمام بالإنجازات العالمية، ثم إظهار أن تقدم العلوم ثمرة لجهود الإنسانية، ثم إبرازما أسهم به أعلام الإسلام، ثم تعريف الناشئة برجالات الفكر الإسلامي، ثم تبيان نواحي الابتكار في آرائهم وأعمالهم ، حيث يفترض في هذه الوثيقة الاختصار والتركيز وعدم ورود أكثر من فكرة في البند الواحد حتى يسهل فهمها ومن ثم تطبيقها.

أما عدم الترابط والتسلسل في الأفكار فيتضح جلياً في كثير من الأبواب مثل الباب الأول والثاني واللذان احتويا على أسس وأهداف هامة يرتكزعليها التعليم في المملكة مثل الأسس والأهداف العقائدية والأخلاقية والعلمية وتنمية المواطنة وغير ذلك. إلا أن هذه البنود أتت غير مصنفة وغير مرتبة بشكل تسلسلي ومنطقي بل رتبت بشكل عشوائي مابين هدف أو أساس عقائدي وآخرعلمي وهدف يهتم بتنمية مهارات مختلفة وهدف يهتم بتنمية روح البحث والتفكير وهدف يهتم بتنمية المواطنة وغير ذلك. فنتيجة لذلك، قام كثير من التربويين بتصنيفها تصنيفات مختلفة كل بحسب وجهة نظره حتى يسهل فهمها واستيعابها مما نتج عن ذلك اختلاف في التصنيفات ولبس في المعنى مثل الحقيل [٤٠ ، ص ٦٨] و الحامد [٥، ص ٧٦] ومتولي [٤١ ، ص ٥٥] والمصوري [٣٣]. ومثال آخرعلى عدم الترابط والتسلسل الباب التاسع بعنوان "أحكام عامة" حيث احتوى على ستة بنود تتعلق بأبواب سابقة تم إفراد باب خاص لها دون مبرر، وكان بالإمكان توزيع بنوده على تلك الأبواب للاختصار وسهولة الاستيعاب. فمثلاً نقل البند (٢٣١) الذي يتعلق بتشكيل

مجلس أعلى للتعليم للإشراف على شؤن التعليم للباب الخامس الخاص بالأحكام الخاصة، ونقل البند (٢٣٣) والمتعلق بمجانية التعليم وكذلك البندان (٢٣٤ و٢٣٥) المتعلقان بنظام المكافآت الطلابية إلى باب تمويل التعليم، ونقل البند (٢٣٦) المتعلق بالتعليم العالي إلى الفصل الخامس المتعلق بالتعليم العالي وأهدافه، أما البند (٢٣٢) والذي ينص على أن "التعليم بكافة أنواعه ومراحله وأجهزته ووسائله يعمل لتحقيق الأغراض الإسلامية ويخضع لأحكام الإسلام ومقتضياته ويسعى إلى إصلاح الفرد والنهوض بالمجتمع خلقياً وفكرياً واجتماعياً واقتصادياً" ففيه تكرار لما سبق ونص علية في غاية التعليم وتوجيهه وجهة إسلامية فيقترح حذفه.

أما عدم الواقعية فهناك الكثير من الأمثلة منها البند (٤١) المتعلق بتشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي، فكيف يمكن تنفيذ ذلك والتعليم يقوم على الحفظ والاستظهار والاسترجاع ونظام الامتحانات يشجع على ذلك، والكتب ضيقة الأفق ضحلة لاعمق فيها و لا تساعد على استثارة الأفكارأوالمناقشة أو الإبداع، كما لاتتاح للطالب فرصة المناقشة مع المعلم أو الحوارمع زميله. وكذلك البند (٤٤) المتعلق بتنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة في حين أنه مازالت الفصول خالية من المكتبات الصغيرة والكثير من المدارس تفتقر إلى وجود المكتبات المتكاملة [٣١].

أما الطابع الخطابي فيتجلى في البند (٢٣) "شخصية المملكة العربية السعودية متميزة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الإسلام وحفاظهاعلى مهبط الوحي واتخاذها الإسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة واستشعار مسؤوليتها العظيمة في قيادة البشرية بالإسلام وهدايتها إلى الخير" والبند (٢٥) "الدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها بالحكمة والموعظة الحسنة من واجبات الدولة والأفراد وذلك هداية للعالمين وإخراجاً لهم من الظلمات إلى النور وارتفاعاً بالبشر في مجال العقيدة إلى مستوى

الفكر الإسلامي" حيث تم الإسهاب واستخدام الألفاظ البلاغية في حين يفترض الإيجاز والتركيز، وكذلك البند (٩٧) "تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية) بما يوافق هذه السن من تسام في الأفق وتطلع إلى العلياء وقوة في الجسم".

أما البنود التي تحتاج إلى تفصيل فمثالها البند (١٠٤) والذي ينص على "إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحياً وبدنياً" والبند الأول والذي ذكر فيه مصدرواحد فقط من مصادراشتقاق السياسة التعليمية في المملكة وهوالإسلام. فبالرغم من أهمية هذا المصدر، إلا أن المتأمل لهذه السياسة يجد أنها اشتقت من مصادرعديدة تم التعبيرعنها في بنود متفرقة في أبواب مختلفة من الوثيقة لابد من ذكرها وتفصيلها والتأكيد عليها بشكل واضح في هذا الجزء مثل الانتماء والحضارة في كون المملكة جزء من الأمة الإسلامية والأمة العربية لغة وحضارة. ويؤيد ذلك ما ذكره رضا [٣٩] من أن بعض أهداف التعليم كتبت بشكل عام يحتاج إلى تفسير وإيضاح وتحديد لأنه قد يسبب إشكاليات كثيرة مثل البند (٦٠) الذي ينص على "إيقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة أعدائنا واسترداد حقوقنا" و ما أشار إليه عبد الجواد [٣٠، ص١٦١] عن أهداف التعليم الإبتدائي ما نصه " هذه الأهداف في جملتها صيغت في عبارات شاملة وكان يجب أن تلي ذلك مرحلة أخرى يجزأ فيها كل هدف ويحلل إلى أهداف فرعية تشرح الهدف الرئيس بطريقة إجرائية تقابل حاجات ومتطلبات المجتمع".

أما الأمثلة على البنود التي تحتاج إلى تعديل هي البند (١٩٠) الذي ينص على أن "يعنى في مناهج تعليم المكفوفين بالعلوم الدينية وعلوم اللغة العربية" حيث خصت الوثيقة فئة المكفوفين فقط من ذوي الاحتياجات الخاصة لتعليمهم العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية دون مبرر واضح. وقد يعزى ذلك إلى أن المكفوفين هم الفئة الوحيدة بجانب الصم

من ذوي الاحتياجات الخاصة التي كانت تتعلم وقت إصدار هذه الوثيقة. إضافة إلى ذلك البنود (١٥٠ ، ١٥١ ، ١٥٢) المتعلقة بالمعاهد العلمية والتي تعنى بالدراسات الإسلامية واللغة العربية فهذه المعاهد تم تحويلها إلى كليات أوضمها إلى جامعات ولم يعد لها وجود إلا أنها ما زالت باقية في الوثيقة [٤٢]. وكذلك "معاهد إعداد المعلمين" في البنود (١٦٤ ، ١٦٦ ، ١٦٨) حيث تم تحويل تلك المعاهد إلى كليات متوسطة ومن ثم إلى كليات إعداد المعلمين وتم ضم جزء منها إلى الجامعات. و البند (١٧٢) والذي ينص على أن " لا تقل مدة إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية عن المدة الازمة للحصول على شهادة الدراسة الثانوية ويجرى تطوير مرحلة إعداد المعلمات تدريجياً لتحقيق ذلك ولا تقل مدة إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية عن المدة الازمة للحصول على شهادة التعليم العالي" فهذا البند لم يعد له وجودعلى أرض الواقع حيث طالبت الجهات المسؤولة كل معلم أومعلمة حاصلين على شهادة الثانوية أو أقل بمتابعة دراستهم. كما نصت الوثيقة في فصل المرحلة الثانوية وأهدافهاعلى أن فروع الثانوية تشمل "الثانوية العامة وثانوية المعاهد العلمية ودارالتوحيد والجامعة الإسلامية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة (من زراعية وصناعية وتجارية) والمعاهد الفنية والرياضية وما يستحدث في هذا المستوى" إلا أن المعاهد العلمية ودارالتوحيد ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات تم الغاؤهم أما الجامعة الإسلامية فهي خاصة بالتعليم العالي.

أما الأمثلة على البنود التي تحتاج إلى حذف فهي : فصل "الوسائل العامة" وقُسم إلى أربعة أجزاء هي "المكتبات" العامة و"الكتب والصحف والنشرات" و "مناهج التثقيف العام" و "وسائل الإعلام" حيث احتوت هذه الأجزاء على بنود عامة تخص التربية أكثر من التعليم بالرغم من أن الوثيقة خاصة بسياسة التعليم، والمعروف أن مفهوم التربية يختلف عن مفهوم التعليم في كونه أشمل وأعم يتعدى المؤسسات التعليمية من مدارس

وجامعات وكليات ومعاهد علمية، فمجال هذه الوسائل ليس في وثيقة سياسة التعليم فهذه الوثيقة يجب أن تكون مختصرة ومركزة ومباشرة تخص التعليم. كما أن الباب الرابع بعنوان "التخطيط لمراحل التعليم" يوحي بأن البنود ستشمل آليات التخطيط، ووسائل وطرق التخطيط، ومراكز التخطيط، وصفات القائمين على التخطيط مثلاً، ولكن معظم هذه البنود أقرب إلى الأحكام أواللوائح منها إلى التخطيط مثل البند (١٢٠) "مدة الدراسة في المرحلة الإبتدائية ست سنوات" و البند (١٢١) "التعليم في هذه المرحلة متاح لكل من بلغ سن التعليم" وكذلك الحال بالنسبة للبنود (١١٨، ١٢٤، ١٢٥، ١٣٠.١٢٧) كما أن موضوع التخطيط لمراحل التعليم كبيرجداً يحتاج إلى وثيقة مستقلة إذا ما أريد تغطيته بشكل جيد. ومثال آخرعلى ذلك فصل القائمون على التعليم والذي يشمل موضوعين الأول اختيار القائمين على التربية والتعليم ويضم بنداً واحداً عاماً فقط والموضوع الثاني بعنوان الدورات التدريبية ويضم ثلاثة بنود فقط. فهذان الموضوعان قابلان للتغيروالتطوير والتعديل حسب الحاجة والظروف فيستحسن حذفهما من الوثيقة لأنها تمثل الخطوط العامة والعريضة لسياسة التعليم.

أما استحداث بنود جديدة دعت إليها حاجات معاصرة فيتضح في الفصل الثاني بعنوان " تعليم البنات" الذي اشتمل على أربعة بنود عن ضوابط تعليم المرأة فيحتاج هذا الفصل إلى استحداث بنود جديدة دعت إليها الحاجة. فمع التطورالحضاري والتقدم الاقتصادي تطور دورالمرأة إلى الإسهام والمشاركة الحقيقية في الإنتاج والخدمات كما أصبح لها دور كبيرومؤثر في الحياة الفكرية والثقافية والتعليمية لم تنص عليه السياسة التعليمية. كما أن هناك بعض المبادئ الهامة التي دعت الحاجة إليها نتيجة الأحداث المعاصرة التي طرأت على المجتمع السعودي بشكل خاص والعالم بشكل عام لابد من تضمينها في هذه الوثيقة مثل: احترام الغير وتقبل وجهات النظرالمختلفة، والتسامح

والتعايش مع الآخرين، والحوارالإيجابي والمناقشة والشورى، والتشجيع على التفكير وحرية التعبير والرأي دون التعرض لحرية الآخرين، والمحافظة على الممتلكات العامة وترشيد الاستهلاك في مختلف الجوانب، وحماية البيئة واحترام النظام، والتعريف بما يواجه الأمة العربية من مشكلات وتحديات وأطماع وطرق مواجهتها، والتوعية بالأحداث المعاصرة وأهم القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية وتفهم أبعادها وأثرها على الأمة العربية وعدم الاكتفاء فقط بالمعلومات الجغرافية أوالتاريخية عن العالم.

كما تم ذكر مصطلحات في هذه الوثيقة لم تعد تستخدم في الوقت الحاضرأوذكر ألفاظ غامضة تحتاج إلى تفسير. مثال ذلك مصطلح " المتخلفين دراسياً" في البند (٥٥) يستحسن استبداله بمصطلح "المتأخرين دراسياً" ومصطلح "النابغين" في البنود (١٩٢ و١٩٤) فيتم استبداله بمصطلح "الموهوبين" ومصطلح "المعوقين" في البند (٥٦) يتم استبداله بمصطلح "ذوي الاحتياجات الخاصة" ليضم المعاقين والموهوبين ومصطلح "المفتشين" في البند (١٩٨) والذي لم يعد له وجود في الوقت الحاضر حيث تم تطويره إلى مصطلح "المشرفين التربويين" ومصطلح "التوجيه الفني" في البند (٢١٤) والذي تم استبداله بمصطلح "الإشراف التربوي". كما أن الألفاظ التالية: "الأساسيات الميسرة" في البند (٦٧)، "ذوقه البديعي" في البند (٧٨)، "تقدير التبعة" في البند(٨٧)، "مسلكياً وفنياً" في البند (١٠٢)، "الانحرافات المادية" في البند (١١٣) وغيرها أتت غامضة ومبهمة تحتاج إلى تفسير.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى توافق مضمون بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مع أهم المعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ؟

كشفت نتائج الدراسة أن وثيقة سياسة التعليم السعودية تضمنت بعض المعاييرالدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية بينما لم تتضمن البعض الآخر وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- المرجعية المجتمعية

نجحت السياسة التعليمية في تحقيق هذا المبدأ حيث ربطت ربطاً قوياً ومباشراً بين الإسلام الذي تدين به الدولة عقيدة وعبادة وشرعاً وحكماً ونظاماً وبين التعليم. كما وضحت الوثيقة أن السياسة التعليمية في المملكة تقوم على أسس راسخة مصدرها الدين الإسلامي وثوابت العقيدة والأصالة المستدة من تاريخ الوطن الأصيل. فقد أكدت الوثيقة بل ألحت في أكثر من موضع على وجوب التمسك بالمبادئ الإسلامية وبينت أن غاية التعليم هو فهم الإسلام فهماً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وذلك في البند (٢٨). كما جعلت هدف التعليم الأول والرئيسي هو الإيمان بالله واليوم الآخروالتخلق بأخلاق الإسلام ومن هذا الهدف اشتقت الإهداف الفرعية بشكل لايتعارض معه من جميع الجوانب. كما نص البند (٢٣) صراحةً على أن "التعليم بكافة أنواعه ومراحله وأجهزته ووسائله يعمل لتحقيق الأغراض الإسلامية ويخضع لأحكام الإسلام و مقتضياته ويسعى لإصلاح الفرد والنهوض بالمجتمع خلقياً وفكرياً واجتماعياً واقتصادياً".

٢- التفاعل مع المتغيرات العالمية بما يتفق مع حاجات المجتمع

تم التوصل إلى أن سياسة التعليم السعودية نادت بالاستفادة من جميع أنواع المعارف والعلوم بعد توجيهها وجهة اسلامية، والتفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية وتتبعها والمشاركة فيها، والاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب

والفنون المباحة، وفهم البيئات المختلفة وتعلم لغات أخرى للتزود بالعلوم والمعارف النافعة وذلك في البنود(١٢ ، ١٣ ، ١٦ ، ٤٢ ، ٤٩ ، ٥٠).

٣- الاتساق والتكامل

أظهرت نتائج التحليل أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة شملت جميع أنواع ومراحل التعليم بما فيه التعليم العام والعالي والتعليم الفني والتدريب المهني وتعليم الكبار والمعاهد المختلفة وتطرقت إلى الخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به. كما شملت الوثيقة الطلاب الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة (إلا أنها تكلمت فقط عن المكفوفين والموهوبين والمعاقين). كما نصت على أن هذه السياسة هي جزء من السياسة العامة للدولة وذلك في المقدمة "والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة".

٤- تكامل سياسات التعليم مع سياسات قطاعات المجتمع الأخرى

كشفت نتائج الدراسة أنه لم يتم التركيز كثيراً على هذا المبدأ في الوثيقة. حيث يوجد بندان فقط في الوثيقة ربطا بين التعليم والتنمية وهما البندان (٨ و١٥) حيث أشارالبند (٨) إلى أن "فرص النمو مهيأة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فية ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها"، وكذلك البند(١٥) الذي ينص على "ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة". ويؤيد ذلك ما ذكره الحامد وآخرون [٥ ، ص٨٣] من أنه "ما يزال نظام التعليم في المملكة بعيد الصلة إلى

حد كبير عن مطالب واحتياجات خطط التنمية الاجتماعية ". كما أن الخضير [٤٣] صرح بأن الكفاءة الخارجية للتعليم العالي لم تحقق الهدف المنشود الذي سعت إليه خطط التنمية.

٥- التقويم المستمر للسياسة التعليمية في ضوء حاجات المجتمع

تم التوصل إلى أنه لا يوجد بند أو سياسة صريحة وواضحة تدعو إلى تقويم ومراجعة السياسة التعليمية كل فترة من الزمن أو إذا اقتضت الحاجة لذلك. كما أن هذا التقويم لم يتم على أرض الواقع منذ صدورالوثيقة منذ أكثر من ٣٤ عاماً وحتى اليوم للتأكد من قدرتها على تلبية حاجات المجتمع السعودي و على مواكبة التطورات العالمية والسياسات التربوية الناجحة. ومما لاشك فيه أن احتياجات الأفراد والمجتمع في بلادنا تبدلت وتطورت خلال الربع قرن الماضي مما يستوجب التأكد من استمرارصلاحية بنودهذه الوثيقة. فهناك تغير واضح في المستوى الثقافي والاقتصادي والتقني وفي أساليب الحياة اليومية تستدعي تغييراً موازياً. فالكثير من الدول تلجأ إلى تعديل ومراجعة سياساتها التعليمية باستمرار وفقاً لما يطرأ على مجتمعاتها من تغيير. فقد أشارت المراجع إلى أنه نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي حدثت في كثير من دول العالم مثل فرنسا واستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والمانيا واليابان والسويد في فترة ما قبل ١٩٨٤م، قامت هذه الدول في إعادة توجيه نظمها التعليمية وتعديل سياساتها التعليمية في ضوء هذه المتغيرات [٤ ، ص٣١]، حيث كان الوضع التربوي السائد في تلك الفترة على النحو التالي: زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين بالتعليم وزيادة أعداد المتسربين مع ظهور مشكلات الأمية الوظيفية، كما أن البرامج والمناهج الدراسية لا تلبي حاجات العمل بالرغم من زيادة سنوات التعليم، إضافة إلى ازدياد حاجات المجتمع من العلماء والمهندسين والفنيين، بينما

ظلت نظم التعليم العالي مقصداً رئيسياً لأبناء الطبقة الوسطى في المجتمع. فهذه الظروف مشابهة إلى حد كبير للظروف التربوية الحالية في المملكة مما يستوجب تحريك الركود السياسي التربوي نحو تبني سياسات تربوية جديدة. فقد ذكر الملحم [٤٤] بعض التغيرات والمستجدات التي طرأت على المجتمع السعودي خلال السنوات الخمس الأخيرة، فمن الناحية الاجتماعية: تطورت الاتصالات بمختلف أنواعها وتأثيرها على الأخلاقيات والعادات والاهتمامات والميول في المجتمع، وسهولة اختلاط الفرد بأجناس وشعوب أخرى وما يترتب على ذلك من ظهور مفاهيم ومظاهر أخلاقية جديدة، وتعدد الملهيات وأنواع الترفيه وما ترتب على ذلك من سلبيات أثرت في العملية التربوية التعليمية ومخرجاتها؛ أما من الناحية الاقتصادية: فقد تعددت مصادر الإنفاق والانفتاح التجاري وأنواع السلع، وزيادة النموالسكاني، ودخول المهن سوق العرض والطلب؛ أما من الناحية الثقافية: فقد ظهرت كثير من المفاهيم الثقافية والفكرية المناوئة لتعاليم الإسلام، إضافة إلى أزمة التطرف الديني والإرهاب وغير ذلك. فلا بد من توجيه السياسة التعليمية لتستوعب هذه المستجدات.

٦- إسناد وضع ومراجعة السياسة التعليمية للمؤسسات المتخصصة مع إشراك المجتمع في ذلك

تشير نتائج الدراسة إلى أن الوثيقة وضعت من قبل أناس مفوضون للقيام بهذا الأمر حيث صدرت عن اللجنة العليا لسياسة التعليم. إلا أنه لابد أن يشترك في وضعها كل من له صلة بالعملية التربوية من رجال التربية والإداريين والعاملين في حقل التعليم من مدرسين ومديريين ومشرفين وغيرهم. كما يجب إشراك الأهالي عن طريق أخذ نقدهم وإضافاتهم ومقترحاتهم وآرائهم التي يعبرون عنها في المجالس واللقاءات وعلى صفحات

الجرائد اليومية والمجلات ومن ثم يتم إعادة صياغة مواد سياسة التعليم في ضوء مقترحاتهم حتى يمكن ضمان الالتزام بها فالتعليم مسؤلية الجميع. كما أن هناك مجموعات غير رسمية بجانب المجموعات الرسمية لها تأثيركبيرعلى عملية التعليم لا يجب إغفالها مثل الصحافة ورجال الفكر والثقافة وعلماء الشريعة، فلابد من النظر إلى القوى الرسمية وغير الرسمية عند وضع السياسة التعليمية.

٧- الابتعاد عن المقارنات غيرالعلمية للسياسات التعليمية الأخرى

بالرغم من أن الوثيقة أكدت في أكثر من موضع على أن الاستفادة من العلوم والمعارف والابتكارات يكون بعد فحصها وأخذ النافع منها وتوجيهها الوجهة الإسلامية وذلك في البنود: (١٢، ١٣، ١٦، ٤٢، ٤٩، ٥٠)، كما أشارت إلى ضرورة بيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام (البند ٣٨)، إلا أنه لا يوجد نص يدعو إلى الاطلاع على السياسات التعليمية للغير والدراسات والبحوث المتعلقة بالسياسات التعليمية الناجحة وتجارب وخبرات العالم في هذا المجال ليتم الاستفادة منها.

٨- التعليم عملية مستمرة

توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد نص صريح في الوثيقة يؤكد هذا المبدأ الهام. فلا بد من التأكيد على مفهوم التعليم كعملية مستمرة مدى الحياة. و تزويد الطالب بمهارات تمكنه من الاستمرار في التعلم وتدريبه على الاستزادة بالعلوم أثناء حياته الاجتماعية والمهنية بحيث لا ينتهي التعليم بإنتهاء الحياة الدراسية.

٩- التعلم الذاتي

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد أيضاً نص صريح في وثيقة سياسة التعليم يحث على تدريب الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على نفسه في التعلم بحيث ينشأ وقد تأصلت في نفسه القدرة على التعلم الذاتي. فالطالب السعودي تعود على تلقي المعلومات وليس البحث عنها ومن ثم حفظها لمحاولة استرجاعها، حيث يسود أسلوب التلقين والحفظ والاعتماد على المعلم كمصدر رئيس للتعلم. فلا بد من إعداد الطالب الإعداد الجيد ليواجه مسؤلياته المقبلة ويشارك في تحسين صورة المستقبل لبلاده وأمته وأن يكون قادراً على استخلاص النتائج وتحليلها والتعامل مع مصادر المعرفة الحديثة المختلفة. فيجب أن تستوعب السياسة التعليمية هذا المبدأ بحيث توجه نظام التعليم لتحقيقه. ولا يكون هذا خلال المراحل التعليمية فقط بل أن يكون له القدرة المستمرة في ذلك بحيث تنميها وتخلقها الدراسة في هذه المراحل.

١٠- الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة

كشفت نتائج الدراسة إلى أن وثيقة سياسة التعليم اهتمت بتعليم ما قبل المدرسة حيث أوضحت تسعة أهداف لهذه المرحلة (البنود ٦٣ -٧١) تتناسب مع متطلبات الطفولة وتهتم بتنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها. هذه الأهداف ركزت على النشاط والمعرفة والمشاركة. كما أفردت الوثيقة فصلاً بعنوان "التخطيط لدورالحضانة ورياض الاطفال" اشتملت على ثلاثة بنود تهتم بتشجيع دورالحضانة ورياض الأطفال وتنظيم آلية العمل بها (البنود ١١٦- ١١٩). إلا أن هذا وحده لا يكفي فلابد أن يتم النظر إلى هذا النوع من التعليم على أنه جزء من نظام التعليم العام الذي لايتكامل إلا بمرحلة رياض الأطفال التي أصبحت مرحلة تربوية هادفة لها فلسفتها التربوية وبرامجها

التي لا تقل أهمية عن مراحل التعليم الأخرى [٣١]. كما نصت الوثيقة على الأهداف نفسها لكل من الحضانة ورياض الأطفال بينما أهداف كلٍ منهما مختلفة. بالإضافة إلى ذلك لا يوجد بند يحث على زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية دور الحضانة ورياض الاطفال فما زال عدد الملتحقين بها قليل جداً مقارنة بالدول الأخرى حيث لا يزال الكثيرون يعتبرون هذه المرحلة مرحلة ترفيهية أكثر من كونها تربوية، لذلك التعاون بين الأسرة وهذه الدور يكاد يكون شبه معدوم.

١١- إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته

لايوجد نص واضح وصريح على إلزامية التعليم بالرغم من توصيات المؤتمرات العربية المتعددة ومنها مؤتمر التعليم المجاني للبلاد العربية عام ١٩٥٤م ومؤتمر وزراء التربية والتعليم عام ١٩٦٦م. فالتعليم الإبتدائي هو الأساس والبداية، وعلى نتائجه تعتمد المراحل الدراسية الأخرى فهي التي تؤسس في الإنسان القيم والمقومات التي يرتكز عليها في حياته. فلا بد من إصدار قانون إلزامية التعليم ومد فترة الإلزام لتشمل التعليم الأساسي. فما زالت نسبة الاستيعاب منخفضة نسبياً وبعيدة عن الـ ١٠٠٪ وبشكل واضح فهذا انعكاس لعدم تبني نظام إلزامية التعليم في المراحل الأولى من التعليم العام [٣٩، ص٢٦]. ويتعلق بذلك مكافحة الأمية وتعليم الكبار فقد أفردت الوثيقة فصلاً عن مكافحة الأمية وتعليم الكبار يتضمن ثمانية بنود عن الهدف من مكافحة الأمية وتعليم الكبار ووجوب دعمه من الدولة وتشجيعه ووضع خطة زمنية من قبل الجهات المختصة للقضاء على الأمية. أما فيما يتعلق بمجانية التعليم فقد نص البند (٢٣٢) على مجانية التعليم حيث ورد" التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله فلا تتقاضى الدولة رسوماً

دراسية عليه بل نصت السياسة على منح مكافآت للطلاب في أنواع معينة من التعليم والتدريب كما وضح ذلك البندان (٢٣٤ و ٢٣٥).

١٢- المساواة و تكافؤ الفرص التعليمية

وضحت نتائج الدراسة أن هذا المبدأ يتجسد في البند (١٠) المتمثل في أحقية كل فرد في طلب العلم بحكم تعاليم الإسلام والبند (٥٤) الذي يؤكد على أهمية التعرف على الفروق الفردية ومراعاتها. كما أفردت الوثيقة فصولاً خاصة بتعليم الفتاة وتعليم المعاقين والموهوبين. إلا أن الوثيقة خصت فئة المكفوفين من ذوي الاحتياجات الخاصة لتعليمهم العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية (بند ١٩٠) دون مبرر واضح. كما أن مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والذي يعتبر أحد أركان السياسة التعليمية لا يجب تحقيقه في قواعد القبول فقط إنما الحرص عليه كذلك في مظاهره المتعددة طوال سنوات الدراسة وأن يمتد ذلك إلى الريف والبوادي بحيث يتم توفير المدارس في كل مدينة وقرية وتجمع سكاني. كما يجب أن يتحقق هذا المبدأ في توفير فرص العمل للخريجين وفقاً لكفائتهم وهذا مالم تنص عليه الوثيقة.

١٣- تنمية السلوك الديمقراطي وتأصيل مبادئ حقوق الإنسان في المجتمع المدرسي

يتجسد هذا المبدأ في البند (٢٠) الذي يدعو إلى احترام الحقوق العامة في الدين والنفس والنسل والعرض والعقل والمال، والبند (٢١) الذي ينادي بالتكافل الاجتماعي بين أفرادالمجتمع، والبند (٢٢) الخاص بالنصح المتبادل بين الراعي والرعية بما يكفل الحقوق العامة، والبند (٣٦) والذي يؤكد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته، والبند (٥٤) الذي يؤكد على أهمية التعرف على الفروق الفردية ومراعاتها.

١٤- الربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل

وضحت نتائج الدراسة أن هذا المبدأ يتجسد في البند (١٣٢) الذي نادى بأن "تُنشأ الجامعات والكليات في المملكة بما يلائم حاجة البلاد وامكانياتها"، وكذلك البند (١٣٥) الذي نص على أن "تفتح أقسام للدراسات العليا في التخصصات المختلفة كلما توفرت الأسباب والامكانيات لذلك"، والبند (٢٣٦) الذي قرر أن "توفر الدولة فروع التعليم العالي على اختلاف أنواعها في المملكة وفقاً لحاجات البلاد والسياسة التي يضعها المجلس الأعلى للتعليم"، إلا أنه لم يتم تفعيل هذا المبدأ على أرض الواقع كما ذكر الحامد وآخرون [٥ ، ص٨٣].

١٥- التركيزعلى جودة التعليم

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد بند صريح يركز على أهمية جودة التعليم وتحسينه وأهمية وجود معايير ثابتة للحكم عليه بحيث يتم مراجعة نظام التعليم للتحقق من جودته. كما أن سياسة التعليم لم توجه أهمية كبيرة للتكنولوجيا بل ركزت بدرجة أكبر على الجانب القيَمي مقارنة بالجانب المعرفي، إلا أنها أشارت إلى أهمية تنمية روح البحث والتفكير العلمي والرياضي وتنمية المهارات المختلفة مثل مهارة القراءة والمخاطبة والمهارات الحركية والعملية واليدوية والعلمية وغرس حب العمل في نفوس الطلاب وذلك في البنود (٣٤، ٣٧، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٥٢، ٥٩).

١٦- تعدد مجالات الاختيارأمام الطالب

كشفت نتائج الدراسة إلى أن البند (٥٨) نص على "تدريب الطاقة البشرية اللازمة وتنويع التعليم مع الاهتمام الخاص بالتعليم المهني" إلا أن المتفحص لسياسة التعليم يجد أنها نصت على ثلاثة أنواع فقط من أنواع التعليم وهي: التعليم العام المتمثل في المدارس

والتعليم الديني المتمثل في مدارس تحفيظ القرآن والتعليم الفني ويشمل المعاهد التجارية والصناعية وهي خاصة بالبنين ومحدودة للبنات. فالمجالات والتخصصات المتاحة لا تتنوع بالقدرالكافي الذي يتماشى مع التنوع الهائل في التخصصات التي تحتمها التقدمات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وفي ظل احتياجات البلاد المتزايدة من مختلف فروع العلوم والمعارف والبرامج. فلا يمكن أن توجد حرية في التنقل دون أن تتوفر مجالات متعددة ومتنوعة ليختار منها الطالب. فأين سياسة التعليم من مواد في الاقتصاد والسياسة والتقنية والدراسات الاجتماعية والعلوم الإدارية ووسائل الاتصال والنظم المحلية لكلا الجنسين؟

١٧- الاهتمام بإعدادالمعلم

وضحت نتائج الدراسة أن الوثيقة أفردت فصلاً عن إعداد المعلم يتضمن عشر بنود ركزت على مناهج إعداد المعلمين وتحقيق الاكتفاء الذاتي والتدريب المستمر والتشجيع على مواصلة الدراسة وتخصيص امتيازات مادية واجتماعية، إلا أنها لم تتطرق إلى المهارات التقنية التعليمية ومهارات وأساليب التدريس وأهمية التأهيل العلمي المتخصص والتأهيل التربوي والثقافي الذي يجب أن يكتسبه المعلم. كذلك لم تهتم بوضع أهداف محددة لإعداد المعلم قبل الخدمة وبعدها أوأهمية وجود معايير تعليمية دقيقة لاختيارالمعلم أو استمرارية ممارسته للمهنة مثل نظام رخصة أو إجازة التدريس بحيث لا يمارس المهنة إلا من لديه القدرة على ذلك من خلال اختبارات مقننة ومقابلات شخصية. كما أنها ركزت أكثرعلى توفير أعداد كبيرة من المعلمين وهذا واضح في البنود (١٦٥ ، ١٦٦ ، ١٦٨ ، ١٧٢،١٦٩) على حساب نوعية وجودة هؤلاء المعلمين وهذا أمر طبيعي في ذلك الوقت الذي أعدت فيه الوثيقة لأن التعليم في المملكة في ذلك الحين كان يعاني من

نقص شديد في عدد المعلمين. أما الآن فالتعليم يعاني من عدم كفاءة كثير من المعلمين فلا بد من مراعاة ذلك وتعديل صياغة معظم البنودالخاصة بذلك [٣١، ص ٣٦، ١٣١].

١٨- الإدارة الذاتية للمدارس

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الوثيقة خصصت فصلاً بعنوان "القائمون على التعليم" يتضمن بنداً واحداً فقط عن اختيارهم وثلاثة بنود عن تدريبهم وكذلك فصلاً عن الوسائل المدرسية عُرّفت فيه المدرسة ووسائل التعليم فيها. ولكن لا يوجد في الوثيقة أي بند يتعلق بالإدارة بشكل عام أوالإدارة المدرسية بشكل خاص. فمن المتعارف عليه أن الإدارات المدرسية في المملكة هي أدوات تنفيذية لأوامروتعليمات الإدارات العليا المركزية. فهي بعيدة كل البعد عن واجبات الإدارة الفعّالة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والإشراف والتقويم والتطوير والتجديد حيث تهتم بإنهاء الاجراءات الروتينية والمتطلبات الإدارية أكثر من اهتمامها بالنواحي التعليمية والتربوية [٣١]. كما أن هذه الإدارات المدرسية لاتشارك في البحوث والدراسات واتخاذ القرارات التعليمية الهامة مما أوجد فجوة كبيرة بين القمة والقاعدة في إدارة الشؤون التعليمية، فما زالت إدارات التعليم العليا تتمسك بكل الصلاحيات في النواحي الإدارية والمالية.

١٩- التأكيد على أهمية النشاط المدرسي وزيادة طول اليوم الدراسي

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك موضعين فقط أشارا إلى النشاط المدرسي في الوثيقة هما: البند (٢٠٨) الذي ذكر أن المناهج تتضمن النشاط المدرسي المرافق للدروس و البند (٦٩) الذي يدعو إلى تشجيع النشاط الابتكاري لطفل ماقبل المدرسة وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجّه. بينما أعطي الاهتمام الأكبر للكتاب المدرسي طبقاً

للتعريف القديم للمنهج والذي يركزعلى الكتاب المدرسي فقط كمفهوم للمنهج المدرسي. كذلك لم يتم التركيز على أهمية طول اليوم المدرسي لممارسة النشاطات اللاصفية. فالمعروف أن الساعات التي يقضيها الطالب السعودي في المدرسة قليل جداً إذا ما قورنت بفترة بقاء طلاب كثير من الدول في المدرسة لممارسة النشاطات المرتبطة بالمنهج الدراسي [٣١، ص ٣٤].

٢٠- تعزيز الهوية الثقافية وتنمية المواطنة

كشفت نتائج الدراسة أن الوثيقة أكدت في أكثر من موضع على تعزيز تاريخ وجغرافية المجتمع و تراثه ودينه وقيمه ولغته العربية. فقد تناولت الوثيقة هذا المبدأ في عدة بنود منها: البند (١٧) والذي يؤكد الثقة الكاملة بمقومات الأمة الإسلامية وأنها خير أمة أخرجت للناس، والبند (١٨) الذي يدعو إلى الارتباط الوثيق بتاريخ أمتنا وحضارة ديننا الإسلامي والإفادة من سير أسلافنا ليكون ذلك نبراساً لنا في حاضرنا ومستقبلنا، والبند (١٩) الذي يدعو إلى التضامن الإسلامي، والبند (٢٣) الذي يركز على تميزالمملكة عن سائر الدول بما خصها الله بوجود الأماكن المقدسة وكونها مهبط الوحي واتخاذها الإسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور، و البند (٣٥) والذي ينص على "تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها"، والبندان (٢٤ و٤٦) واللذان يؤكدان أهمية اللغة العربية والحفاظ عليها بجعلها لغة التعليم وإدراك نواحي الجمال فيها وتذوقها، وكذلك البندان (٤٧ و ٤٨) واللذان يركزان على ضرورة دراسة تاريخ الوطن ومعرفة مواقفه الخالدة وحضارته العريقة.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى تطبيق بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أرض الواقع؟

بعد تحليل مدى تنفيذ بنود سياسة التعليم السعودية بناءً على نتائج الدراسات الميدانية وبناءً على ماكُتب عن مدى تنفيذ هذه البنود تم التوصل إلى أن معظم بنود سياسة التعليم السعودية لم يتم ترجمتها إلى واقع عملي فظلت مجرد شعارات تردد. كما أن معظم الأسس والأهداف التي احتوتها لم يتم مراعاتها في المناهج وفي أساليب التدريس والتدريب والتقويم وإعداد المعلم والطالب وغيرذلك. فقد وضح الجلال [٣٩] أن السياسات التعليمية في دول الخليج غلب عليها الطابع الوثائقي المنعزل عن الممارسة الفعلية للمسؤلين عن التعليم فلم يجرَ إشراك ملموس للمجتمع وللقطاعات الأخرى في صياغتها ولم يجر توعية كاملة بها ولم يتم تضمينها في مناهج إعداد المعلمين لمختلف المراحل لذلك لم يكن أثرها كبير في توجيه التعليم محتوى وممارسة. كما أشارالسلوم [٣١] إلى أن عدداً من بنود سياسة التعليم في المملكة ظلت بدون تنفيذ منذ تدوينها ومن أمثلة ذلك ما يلي:

• البنود الخاصة باكتشاف ورعاية الموهوبين وإتاحة الامكانيات لنبوغهم (البنود رقم ٥٧ ، ١٩٢ ، ١٩٣ ، ١٩٤) فمعظم مدارسنا اليوم لايوجد بها برامج ووسائل محددة لتفيذ ذلك، كما أكدالمصوري [٣٣] ذلك أيضاً.

• البند (٥٤) الذي ينص على وجوب "التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم"، فلا يوجد آلية أو برنامج لتحقيق ذلك الهدف ماعدا الامتحانات النهائية التقليدية للمواد والتي تعتبرغير كافية للتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب فهي تقيس المقدرة على الحفظ فقط. كما أن المصوري [٣٤، ص٢٦] أكد ذلك في قوله: "المناهج والمقررات والخطط الدراسية وطرائقها موحدة وكذلك الاختبارات والأنشطة فكيف يمكن تحقيق مثل هذا الهدف".

• البند (٥٥) والذي ينص على وجوب "العناية بالمتخلفين دراسياً والعمل على إزالة ما يمكن إزالته من أسباب هذا التخلف، ووضع برامج دائمة ومؤقتة وفق حاجاتهم" ولكن لا يوجد هناك برامج دائمة أو مؤقتة تعتني بهؤلاء الطلاب ما عدا ما يسمى فصول التقوية والذي تطبقه القلة من المدارس اختيارياً عند قرب نهاية العام الدراسي كما لايوجد مرونة في المناهج ولا وقت عند المعلمين لرعايتهم فصار مصيرهم الرسوب والتسرب.

• البند (٤١) والذي ينص على "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكيرالعلميين وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل....." ولكن لايوجد في مدارسنا برامج أو إجراءات أو ممارسات محددة لتحقيق ذلك الهدف.

كما أشارالسلوم [٣١] إلى أن عدداً آخرمن بنود سياسة التعليم في المملكة تعد درجة تنفيذها أقل بكثيرمما هو مأمول، ومن أمثلة ذلك مايلي:

• البند (٢٠٢) والذي يدعو إلى الاهتمام بإنشاء المكتبات المدرسية ومكتبات الفصول إلا أنه مازالت الفصول خالية من المكتبات الصغيرة والكثير من المدارس تفتقر إلى وجود المكتبات المتكاملة.

• البند(٢٠١) والذي يدعو إلى توفير وسائل الإيضاح البصرية والسمعية والتدريبية فهناك ندرة في وسائل الإيضاح وقلة صلاحية الموجود منها. (فهذا البند من البنود التي بقيت جامدة حيث تجاوزها التعليم إلى مفاهيم دمج التقنية والنظر إليها كعملية وليس وسائل إيضاح منعزلة).

• البند (٢٠٣) والذي يطالب بأن يكون المبنى المدرسي لائقاً في مستواه ونظامه وتوافرالشروط الصحية فيه ووافياً بأغراض الدراسة، إلا أن ذلك المطلب مازال بعيد المنال حيث يوجد كثير من المدارس التي تستخدم مباني مستأجرة أو مباني حكومية تفتقر

أدنى مقومات المبنى المدرسي من حيث التصميم والشكل والنظافة ومدى توفرالمرافق المطلوبة لعملية التربية والتعليم.

• البند (٣٤) الذي ينص على تزويد الطالب بالمعلومات الثقافية والخبرات المختلفة فلا يمكن تزويد الطالب بالمعلومات الثقافية والخبرات المختلفة في ظل يوم دراسي قصير جداً لامكان فيه لتنفيذ أية برامج للنشاط اللاصفي.

• وهذا ينطبق أيضاً على البند (٢٠٦) الذي يطالب بالعناية بالمناهج الدراسية، والبند (٤٤) الذي يؤكد على تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة، و البند (٤٥) والذي يدعو إلى إكساب الطالب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم، والبند (٥٢) الذي ينادي بإكساب الطالب المهارات الحركية التي تستند إلى القواعد الرياضية والصحية لبناء الجسم السليم، و البند (١٦٥) الذي يطالب بإعداد المعلم المؤهل علمياً ومسلكياً لكافة مراحل التعليم فجميع البنود السابقة لم يتم تنفيذها بالقدرالمطلوب.

كما أشار عبد الجواد [٣٠، ص١٦١] إلى أن بعض أهداف المرحلة الإبتدائية نفذ جزئياً وبعضها الآخرلم ينفذ بالكامل فمن الأهداف التي لم تنفذ: تعهد نشاط التلميذ الابتكاري، وتنمية تقديرالعمل اليدوي لديه، وتربية ذوق التلميذ الابداعي، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغة.

كما أوضحت دراسة العلي [٣٤] أن درجة تنفيذ أهداف المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر عينة من مديري ومدرسي المرحلة الإبتدائية بالرياض تتراوح ما بين جيد جداً وجيد. كما أشارت دراسة الفقيه [٣٦] إلى أن درجة تحقق أهداف المرحلة المتوسطة من وجهة نظر عينة من المعلمين في منطقة جازان تتراوح ما بين كبيرة ومتوسطة حيث كان الهدف الأكثر تحققاً هو"تنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلب الطالب" بينما جاء

هدف"استثمار وقت فراغ الطالب في الأعمال النافعة" أقل الأهداف تحققاً. أما دراسة حكيم [٣٨] فقد وضحت أن مبادئ السياسة التعليمية تنفذ بالمرحلة الثانوية العامة بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظرعينة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. وكذلك الحال بالنسبة لأهداف كليات المعلمين حيث كانت درجة تحققها متفاوته من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات كما أثبتت ذلك دراسة الشائع [٣٧].

أما دراسة الخريف [٣٥] فقد توصلت إلى أن درجة تحقق أهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر عينة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بالرياض تتراوح ما بين متحققة بدرجة عالية وهي المتعلقة بالجانب الديني وحب الوطن، ومتحققة بدرجة متوسطة وهي الأهداف المتعلقة بتنمية قدرات الطالب وتفكيره العلمي وإتاحة الفرصة له لمواصلة دراسته وتهيئته للعمل وسد حاجة البلاد وإعداده للجهاد وإكسابه فضيلة المطالعة ورعايته وحل مشكلاته، ومتحققة بدرجة قليلة وهي الهدف المتعلق بتحقيق الوعي الأسري لبناءأسرة إسلامية سليمة.

كما أشار المصوري [٣٣] إلى أن فصل أهداف مرحلة ما قبل التعليم الإبتدائي لم تتحقق بدرجة كافية لأن هذه المرحلة موجودة فقط في بعض مدن المملكة والبعض الآخر يقوم بجهود أهلية وتكاليف مرتفعة جداً يستفيد منها فئة محدودة من المجتمع، كما تعاني هذه الدورالكثير من المشاكل مثل ضعف الموارد المالية وارتفاع تكاليفها وتعدد جهات الإشراف عليها وضعف إداراتها وغيرذلك.

ويضاف إلى ذلك الفصل المتعلق بمكافحة الأمية وتعليم الكبار فما يبذل مازال غير كافٍ لمحو الأمية حيث إن نسبة الأميين في المملكة تعتبر عالية حيث تصل إلى (١٥٪) بين الرجال و(٢٨٪) بين النساء. وكذلك البنود المتعلقة بربط التعليم بخطط التنمية مثل البند (١٣٤) الذي نادى بأن "ينسق التعليم العالي بين الكليات بشكل يحقق التوازن في

احتياجات البلاد في مختلف مرافقها" والبند (٢٣٦) و الذي نص على أن "توفر الدولة فروع التعليم العالي على اختلاف أنواعها في المملكة وفقاً لحاجات البلاد والسياسة التي يضعها المجلس الأعلى للتعليم" فالإحصائيات تشير إلى أنه نتيجة لازدياد أعداد الخريجين والخريجات فإن سوق العمل السعودي لم يتمكن من استيعابهم خاصة ذوي التخصصات النظرية حيث بلغت نسبة المتخصصين في الدراسات النظرية إلى ٨٥٪ من إجمالي المقيدين في مؤسسات التعليم العالي وهذه النسبة تتزايد عاماً بعد عام [٥]

وقد أوضحت الدراسات السابقة أن من بين أسباب عدم تنفيذ سياسة التعليم في المملكة وخاصة أهداف المراحل التعليمية يعود إلى: عدم إلمام العاملين في المدارس بهذه السياسة، ارتفاع نصاب تدريس المعلم وتكليفه بأعمال إضافية بجانب التدريس، قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، ازدحام الطلاب في الصف، عدم توفر الأماكن المخصصة والأدوات الازمة للنشاط المدرسي، عدم توفير الكتب المدرسية وتوزيعها في الوقت المناسب، عدم توفرالوسائل التعليمية، ضعف المناهج الدراسية وتركيزها على الكم، الروتين الممل في عمل إدارات المدارس، عدم توفر الدورات التدريبية الخاصة بتوضيح أهداف السياسة، افتقار مكتبات المدارس للمراجع الحديثة، ضعف المعامل والمختبرات، قلة الموارد المالية والمادية، ضعف مستوى المبنى المدرسي [٣٦]، [٣٤]، [٣٧]، [٣٥]، [٣٨].

وفي المقابل هناك بعض البنود تم تحقيقها بالشكل المطلوب مثل البند (١١) والذي ينص على أن العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم و البند (١٢) الخاص بتوجيه العلوم والمعارف وجهة إسلامية و البند (٢٤) الذي يشير إلى أن الأصل في لغة التعليم هو اللغة العربية في كافة مواده وجميع مراحله إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى والبند (٧٤) المتعلق بتدريب طلاب الإبتدائي على إقامة الصلاة، وكذلك البند (٢٣٣) والذي ينص على مجانية التعليم في كافة أنواعة ومراحله.

توصيات الدراسة

بناءً على تحليل نتائج الدراسة، توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولاً: توصيات خاصة بالصياغة

• إعادة صياغة بعض البنود التي تتطلب توضيحاً لبعض جوانب الغموض فيها، (مثل بنود أهداف التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي وكليات المعلمين)، والبنود التي ينقصها الترابط والتسلسل (مثل بنود الباب الأول والثاني)، والبنود التي تحتاج إلى تفصيل ودقة في الصياغة (مثل البند ٦٠، ١٠٤، ١١٣) والبنود التي تحتاج إلى حذف (مثل فصل الوسائل العامة) أوتعديل (مثل البند ١٥٠، ١٦٤، ١٧٢، ١٩٠) أواستحداث بنود جديدة دعت إليها حاجات معاصرة (مثل مجالات تعليم الفتاة)، كما أن بعض البنود تتصف بالحشو(مثل البند١٤ و٤٢) وعدم الواقعية (مثل البند٤١ و٤٤)، وغلبة الطابع الخطابي عليها (مثل البند ٢٣و٢٥) تم تفصيلها سابقاً مع بعض الأمثلة. فلابد من إعادة بناء و صياغة بنود الوثيقة من قبل لجان متخصصة ووفق أسس علمية حتى تتخلص من عيوب الصياغة ويسهل استيعابها ومن ثم تنفيذها.

• تجزئة الأهداف العامة والشاملة إلى أهداف فرعية تشرح الهدف الرئيس بطريقة اجرائية، فالوثيقة صاغت الغايات الكبرى ووضعت الأهداف العامة التي تؤدي إلى تحقيق تلك الغايات ولكنها لم تترجم تلك الأهداف إلى أهداف فرعية تبين سبل الوصول إلى تلك الأهداف العامة والغايات الكبرى.

• إعادة تنسيق الوثيقة على مستوى البنود والأبواب بحيث تبدأ بـ "تعريف سياسة التعليم في المملكة" ثم "غاية التعليم" ثم "مصادر اشتقاق الأهداف العامة لسياسة التعليم

في المملكة" بحيث يتم ذكرجميع المصادردون إغفال لأي منها وهي: العقيدة الإسلامية، الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في المملكة العربية السعودية، حاجات المواطن السعودي ومطالب نموه، واتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه [٤٠]، ثم بعد ذلك تذكر"الأهداف العامة لسياسة التعليم" بعد إعادة صياغتها وترتيبها وتصنيفها، ثم يلي ذلك "الأهداف العامة لمراحل التعليم" ويبدأ كل فصل فيه بتعريف للمرحلة ثم ذكرأهدافها بعد إعادة ترتيبها وتصنيفها وحذف المكرر منها. أما بالنسبة لبقية الأبواب المذكورة في الوثيقة وكما فصلنا سابقاً فيقترح ضم البنود في باب "التخطيط لمراحل التعليم" والتي ليس لها صلة بالتخطيط للأبواب الأخرى المناسبة وتوسيع باب التخطيط وصياغته بطريقة تعكس عنوان الباب على أن يشمل مثلاً أهداف التخطيط، آليات التخطيط، مراكز التخطيط، صفات القائمون على التخطيط. أما بالنسبة لباب الأحكام الخاصة فهو من أكثرالأبواب التي تحتاج إلى مراجعة لاحتوائه على أحكام لم يعد لها وجود فقد الغيت ولكنها ظلت في الوثيقة تم تفصيلها سابقاً كما أن هناك بعض الأحكام لابد من إضافتها دعت إليها حاجات معاصرة وخاصة تلك المتعلقة بتعليم المرأة وإعداد المعلم ومكافحة الأمية. أما الباب الخاص بـ "وسائل التربية والتعليم" فيحتاج إلى مراجعة دقيقة وحذف لأكثربنوده ففصل القائمون على التعليم والدورات التي تعطى لهم قابل للتطوير والتعديل حسب الحاجة وحسب التطورات العالمية فيفضل حذفه أو إعادة صياغته بشكل جيد وشامل يصف الخطوط العريضة لاختيارهم وتدريبهم، وكذلك الحال بالنسبة لفصل الوسائل المدرسية وما يشتمل عليه من المناهج والامتحانات فقد أتى بشكل مفصلٍ جداً لأمور قابلة للتغيير، وكذلك فصل الوسائل العامة وما يتعلق بها من المكتبات العامة والكتب والصحف والنشرات ومناهج التثقيف العام ووسائل الإعلام والجزء الخاص برعاية الشباب في الفصل السابق فيقترح أن تستبعد من الوثيقة لأنها تتعلق بأمور تربوية

عامة بينماهذه الوثيقة خاصة بسياسة التعليم وما يشمله من مؤسسات تعليمية وذلك للاختصار وسهولة الاستيعاب. أما الباب الخاص بنشر التعليم وباب تمويل التعليم فيقترح ضمهما لاحتواء كل منهما على بندين فقط ولعلاقتهما ببعضهما. أما الباب الأخير بعنوان أحكام عامة فيقترح حذفه بعد توزيع بنوده على الأبواب المناسبة كما أوضحنا سابقاً.

ثانياً: توصيات خاصة بالمضمون

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، ترى الباحثة إضافة بنود لوثيقة السياسة التعليمية تحقق محتوى التوصيات التالية:

• الحفاظ على الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي في المملكة والتأكد من تطبيقها في الممارسات التربوية المدرسية وغيرالمدرسية لأننا دولة نامية مستوردة للمعارف والتقنيات التي تصلنا مصبوغة بقيم أجنبية دخيلة علينا فتتحول هذه القيم إلى سلوك يومي لأجيالنا إذا ما صبغناها بالصبغة الإسلامية. وفي المقابل يجب أن لا تكون السياسة التعليمية ثابتة لاتتغير بل لابد من التقويم والتعديل المستمرين لها و النظر في مدى تفاعلها مع المشاكل والقضايا المستجدة. فالعالم اليوم أصبح معقداً ومتغيراً ومتجدداً بسرعة كبيرة نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، وتطورنظم ووسائل الاتصال والانتقال، ومشكلات البيئة، والانفجارالسكاني، والتنمية والمنافسة الاقتصادية، والعولمة بجميع أشكالها، والعنف والتطرف والإرهاب فكل هذه العوامل تجعل المجتمع في حالة تغير سريع وتحول دائم للانسجام مع الأوضاع الجديدة المتجددة. كما يجب عند مراجعة سياسة التعليم الاطلاع على السياسات التعليمية الناجحة في دول العالم وكذلك التقارير والدراسات المقارنة والأخذ في الاعتبارتوصيات المجالس المتخصصة وتعزيز المشاركة الاجتماعية وإشراك الخبرات والمؤسسات التعليمية وكل من له صلة بالعملية التعليمية، ففي اليابان تم استعارة بل نقل وتقليد الأنظمة التعليمية الناجحة في كثير من الدول

المتقدمة إلا أنها أحدثت توازناً في ذلك فلم تفرّط في قيمها الأخلاقية أوهيكلها الاجتماعي في سبيل التنمية الاقتصادية والتقنية مما جعل لعلمها طابع خاص يميزها عن غيرها [٢].

• التأكيد على ربط السياسة التعليمية بالتخطيط طويل الأجل والتأكيد على تكاملها وانسجامها مع قطاعات المجتمع الأخرى وتلبيتها لاحتياجات سوق العمل. ويتطلب تحقيق ذلك إدراك احتياجات التنمية وسوق العمل الحكومي والخاص واستخدام مفهوم "شبكة التعليم" كاتجاه شامل في التخطيط ومن ثم إعادة صياغة وبناء السياسةالتعليمية في ضوء ذلك.

• التأكيد على التحول من التعليم الاعتمادي إلى التعلم الذاتي والتأكيد على التعليم المستمر وإتقان مهاراتهما على أن يتيح نظام التعليم من خلال صيغه وأشكاله المتعددة امكانية التعليم المستمر والتعلم الذاتي حيث يتطلب ذلك تحديث المناهج ووسائل التعليم والتقويم.

• التأكيد على تعليم ما قبل المدرسة وزيادة الوعي الاجتماعي بأهميته و توفيره في جميع مدن وقرى المملكة حتى تستفيد منه جميع فئات المجتمع وحل المشاكل التي يعاني منها حتى يؤدي دوره بالشكل المطلوب.

• تضمين السياسة التعليمية قانون إلزامية التعليم ومد فترة الإلزام لتشمل التعليم الإبتدائي وإعطاءه الأولوية المطلقة في السياسة التعليمية ونشره بمختلف الطرق تبعاً للاحتياجات والامكانيات.

• النص على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بكل أشكاله ومظاهره المتعددة طوال سنوات الدراسة وأن يمتد ذلك إلى الريف والبوادي وأن يشمل كافة فئات الطلاب والطالبات.

• تضمين السياسة التعليمية مبدأ تنمية السلوك الديمقراطي وتأصيل مبادئ حقوق الإنسان لدى الطالب. فالطالب السعودي لديه قلة وعي واهتمام في مبادئ هامة مثل احترام الغير وتقبل وجهات النظرالمختلفة والتسامح والتعايش مع الآخرين و المحافظة على الممتلكات العامة وترشيد الاستهلاك في مختلف الجوانب وحماية البيئة واحترام النظام فهذه المبادئ يجب أن تستوعبها السياسة وتتأكد من تضمينها في المناهج.

• أن تستوعب سياسة التعليم في المملكة التغيرات والأحداث التي تطرأ على المجتمع السعودي بشكل خاص والعالم بشكل عام مثل: ظهورأزمة التطرف الديني والإرهاب والمفاهيم الثقافية والفكرية المناوئة للإسلام وتأثير الاتصالات على الأخلاقيات والعادات وتعدد الملهيات الترفيهية وظهور الكثيرمن القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية فلا بد من تفهم أبعادها وأثرها على الأمة العربية والإسلامية وعدم الإكتفاء فقط بالمعلومات الجغرافية أوالتاريخية عن العالم.

• التأكيد في الوثيقة على الاهتمام بجودة التعليم وفقاً للمعاييرالحديثة ودمج التقنية بالتعليم بإعتبارها مكوناً أساسياً في العمل التربوي، والاهتمام بالتعليم من أجل الإبداع والابتكار وذلك باستخدام الأساليب العلمية والتقنية. كما أن هناك العديد من التطورات العالمية والظواهر الجديدة التي ينبغي أن تواجهها وتتطرق لها الوثيقة لأهمية ذلك في الألفية الثالثة ولعل أبرزها ظاهرة العولمة، الثورة التقنية الهائلة في مجال الالكترونيات الدقيقة والحاسبات الآلية والإنسان الآلي وصناعة المعلومات والاتصالات والطاقة النووية وتكنولوجيا الفضاء.

• تضمين سياسة التعليم مبدأ تنويع التعليم و إتاحة الفرصة للطلاب وأولياء الأمور اختيارنوع التعليم الذي يرغبونه لأبنائهم. ولا سبيل لتحقيق ذلك إلا بتوسيع مفهوم التعليم وتعدد مجالاته وتخصصاته لتتضمن التخصصات ذات الطابع الاقتصادي

والتقني والعلمي والاجتماعي والسياسي و الفني والتنسيق بينها ليستفيد منها المتعلمون. إضافة إلى ذلك، التأكيد على تمهين التعليم العام وفتح مسارات متبادلة بين التعليم الثانوي العام و الثانوي الفني وإتاحة فرص متكافئة لخريجي كلٍ منهما للالتحاق بالجامعة أو بسوق العمل.

• التأكيد على متابعة أداء المعلم وتحسينه وإعداده ضمن برنامج ثقافي وعلمي ومهني متوازن يتناسب مع الدور الكبير الذي يؤديه في تربية الأجيال ويتناسب كذلك مع الثورة العلمية والتكنولوجية التي تفرض على المعلم أعباء جديدة. فتدريب المعلم لا يكون قبل الالتحاق بمهنة التدريس فحسب وإنما يتصل ويتواصل ليكون أثناء الخدمة أيضاً فيجب أن لايكتفى بالتوسع الكمي كما ركزت على ذلك سياسة التعليم السعودية بل أن يرافقه توسع كيفي.

• التأكيد في الوثيقة على استقلالية الإدارة المدرسية وتفويضها باختصاصات وصلاحيات جديدة تمكنها من القيام بالتخطيط والتنظيم والإشراف والتقويم والتطوير والتجديد والمشاركة في البحوث والدراسات واتخاذ القرارات التعليمية الهامة وتأكيد دور الآباء في هذه الإدارة لضمان حسن الآداء.

• النص في الوثيقة على ضرورة تحديث المناهج باستمرار و على ضرورة تكثيف الأنشطة التربوية اللاصفية والهوايات المختلفة التي تساعد على اكتشاف ميول وقدرات الطالب الإبداعية. ويصا حب ذلك مد فترة بقاء الطالب مدة أطول في المدرسة، فلا يمكن تزويد الطالب بالمعلومات الثقافية والخبرات المختلفة وممارسة الأنشطة اللاصفية في ظل يوم دراسي قصير جداً لامكان فيه لتنفيذ أية برامج للنشاط اللاصفي أوالهوايات المتنوعة.

ثالثاً: توصيات خاصة بالتنفيذ

إن معظم بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة مهمة وقيمة وغنية مما جعل سياسة التعليم في المملكة متميزة عن كثير من السياسات، إلا أنها تحتاج إلى تفعيل على أرض الواقع. فقد كشفت الدراسة أن كثير من البنود لم يتم تنفيذها أوأن درجة تنفيذها أقل من المطلوب فيقترح عمل الآتي:

- إعادة صياغة وثيقة سياسة التعليم بأسلوب مناسب للجميع والتأكد من وضوحها وتسلسل أفكارها حتى يسهل فهمها واستيعابها ومن ثم تنفيذها.
- توزيع وثيقة سياسة التعليم في المملكة على كل من له صلة بالتربية والتعليم للعمل على تحقيقها وخاصةً مديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين ومطالبتهم بعرض أهم الصعوبات التي تواجههم في تطبيقها وتقديم مقترحات لحلها.
- دراسة أسباب عدم تنفيذ بعض بنود السياسة التعليمية (مثل البند٣٤، ٤٤، ٤٥، ٥٢، ٥٤ ، ٥٥ ، ١٩٢، ١٩٣، ٢٠١، ٢٠٣ وغيرها) وتذليل الصعوبات التي تحول دون ذلك.
- استخدام الأساليب العلمية المقننة التي تضمن تحويل أهداف وثيقة سياسة التعليم إلى واقع وسلوك، ووضع برامج تنفيذ ومتابعة ومحاسبية مستمرة للتأكد من مدى تطبيقها وممارستها.

المراجع

[١] الغامدي، حمدان وعبد الجواد، نور الدين. *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م.

[٢] الميداني، عبدالرحمن. "السياسة التعليمية." *مجلة المعلم*، ع ٤٢، (١٩٩٢م)، ١٢- ١٤ .

[٣] وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط٣، الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٠هـ.

[٤] بكر، عبد الجواد. *السياسات التعليمية وصنع القرار*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٢م.

[٥] الحامد، محمد. وآخرون. *التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. الرياض: مكتبة الرشد. ٢٠٠٢ م.

[٦] الرومي، نايف. "السياسة التعليمية: الأهمية والمفهوم". *مجلة التوثيق التربوي*، ع ٤٦، (٢٠٠٢م)، ١١١- ١١٩.

[٧] مطر، سيف الإسلام. "نحو اطار لتحليل السياسة التعليمية." *مجلة كلية العلوم الاجتماعية*، ع٣، الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، (١٩٨٤ م)، ٣٤١ - ٣٧٢.

[٨] علي، سعيد. "أعمدة عشر لسياسة التعليم." *مجلة الدراسات التربوية*، مج٦، ع ٣٣، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، (١٩٩١م)، ١٣- ١٩.

[٩] فهمي، محمد سيف الدين. "تأملات في سياسة التعليم في مصر." *مجلة الدراسات التربوية*، مج٨، ع٤٧، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، (١٩٩٢م)، ١٠- ٢٨.

[١٠] أحمد، حنان اسماعيل. "السياسة التعليمية في المجتمعات العمرانية الجديدة من منظور تخطيطي تنموي." *مستقبل التربية العربية*، مج ٨، ع ٢٤، (٢٠٠٢م)، ١٢٩- ١٦٩.

[١١] علي، سعيد إسماعيل. *رؤية سياسية للتعليم*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

[١٢] أحمد، شاكر محمد. "الدراسات المقارنة في السياسة التعليمية :أبعاد منهجية مقترحة." *مجلة الدراسات التربوية*، مج ٨، ع ٥٢، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، (١٩٩٣م)، ١٦٦ - ١٩٧.

[١٣] عيد، رمضان. *السياسة التعليمية واتخاذ القرار: دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: جامعة عين شمس، ١٩٩٢م.

[١٤] وزارة المعارف. *ملامح عن نظم التعليم في بعض الدول: من واقع تقارير الزيارات الدولية لمسؤولي وزارة المعارف*. الرياض: الإدارة العامة للبحوث التربوية، ١٤٢٤هـ.

[١٥] بدران، شبل والبوهي، فاروق. *نظم التعليم في دول العالم: تحليل مقارن*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

[١٦] Hough, J. "An International Survey". *Educational Policy*. London: Croom Helm. 1984.

[١٧] U.S. Department of Education. *The Importance of Education Standards and Testing for the 21st Century*. US Government Printing Office. 1993.

[١٨] Goals 2000: A progress Report. *Goals Activity Across the Nation*. 1996.

[١٩] Mason, R. *Globalizing Education: Trends and Applications*. London & New York: Routledge. 1998.

[٢٠] Stevenson, H. & Hofer, B. "Education Policy in the United States and Abroad: What We Can Learn from Each Other". *Handbook of Educational Policy.* San Diego: Academic Press. 1999.

[٢١] Taylor, S.; Rizvi, F.; Lingard, B. & Henry, M. *Educational Policy and the Politics of Change.* London: Routledge. 1997.

[٢٢] ديلور، جاك، وآخرون. *التعلم: ذلك الكنز المكنون.* تقرير قدمته اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٩٨م.

[٢٣] ايدجار فور، وآخرون. *تعلم لتكون.* ترجمة حنفي عيسى، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٤م.

[٢٤] البنك الدولي. *المعرفة طريق إلى التنمية*. تقرير عن التنمية في العالم، القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٩٩م.

[٢٥] UNESCO. *International Standard Classification of Education.* ISCED. Nov. 29th, 1997.

[٢٦] *UNESCO. International Commission on Education for the 21st Century.* Report of the Commission Preliminary Synthesis, Paris: UNESCO. Oct. 1995.

[٢٧] مكتب التربية العربي لدول الخليج. "وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج العربية". ١٩٩١م.

[٢٨] الفرح، وجيه. "آراء في السياسة التعليمية." *مجلة رسالة التربية*، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم والشباب، (١٩٨٨م)، ٣٧- ٤١ .

[٢٩] كاوتري، هيوناه. *مفاتيح إستراتيجية للتنمية*. ترجمة د. محمد حسام محمود لطفي. القاهرة: الشعبة القومية المصرية لليونسكو، ١٩٨٤م.

[٣٠] عبد الجواد، نورالدين. التعليم الابتدائي. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الفصل الرابع. ط٣. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

[٣١] السلوم، حمد بن ابراهيم. *التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق: نظرة تقويمية*. ولاية ميريلاند: انترناشونال جرافيكس. ١٤١٦هـ.

[٣٢] القاضي، يوسف. "سياسة التعليم بين اليوم والغد." *مجلة كلية العلوم الاجتماعية*، ع٤، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٩٨٠م)، ٥٨٥- ٦٠٨ .

[٣٣] المصوري، علي محمد. "دراسة تحليلية للأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في سياسة التعليم." *رسالة الخليج العربي*. ع ٤٠، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٩٩٢م)، ١- ٢٩.

[٣٤] العلي، علي محمد. *دراسة تقويمية لأهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٣٥] الخريف، أحمد ناصر. *تقويم أهداف التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الرياض التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ.

[٣٦] الفقيه، محمد بن هادي. *أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[٣٧] الشائع، علي. *تقويم أهداف كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

[٣٨] حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد. *مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢١هـ.

[٣٩] رضا، محمد جواد. *السياسات التعليمية في دول الخليج العربية*. ط٣. عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٨م.

[٤٠] الحقيل، سليمان. *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط ١٣، ١٩٩٩م.

[٤١] متولي، مصطفى. الإطار النظري للنظام التعليمي. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الفصل الأول. ط٣. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

[٤٢] وزارة المعارف. موسوعة *تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام*. مج١، ط٢، الرياض: وزارة المعارف، ٢٠٠٣م.

[٤٣] الخضير، خضير. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الطموح والإنجاز*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٩هـ.

[٤٤] الملحم، محمد. "مستجدات العصر ومتغيراته في ضوء السياسة التعليمية للمملكة وخططها التنموية." *مجلة الفيصل*، ع ٢٦٩، (١٩٩٩م) ٦٢- ٦٧.

An Analysis of the Saudi Educational Policy and Suggestions for its Improvement

Sarah A. Al-Mengash
Assistant Professor, Educational Administration Dept.,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of this study was to analyze the Saudi educational policy issued by the Higher Committee of Educational Policy in 1970. The goals of this analysis were to check that this policy is compliance with the standards of the international educational policy, to examine the language form of the policy and its implementation, and to propose some necessary suggestions to improve the Saudi educational policy. In order to achieve these goals, the study performed three basic tasks. First, it summarized and classified the most important standards of the international educational policy. Secondly, the study examined some successful policies in other countries. Finally, research related to the formation and implementation of the policy was reviewed.

The major findings of the study were as follows:

1. The Saudi educational policy as presented in the Educational Policy Document was put forth thirty-four years ago and had no modifications despite the rapid changes in Saudi society and the advancement in the scientific field.
2. The language form of some policies needed to be clarified to make the policies clearer and more implementable.
3. The Saudi educational policy did not quiet meet the standards of the international educational policy; therefore, some policies needed to be modified or added.
4. Some of the educational policies were implemented, while some others were not.
5. Finally, the research offered some suggestions for improving the Saudi educational policy.

واقع استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في المرحلة الثانوية واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها

فهد بن سليمان بن حجي الشايع

أستاذ التربية العلمية المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية

جامعة الملك سعود، الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٩/٧هـ)

ملخص البحث. تعتبر مختبرات العلوم المحوسبة إحدى أساليب تطوير مختبرات العلوم، وإكساب الخبرة للطلبة في دمج التقنية في العمل اليومي للمختبر المدرسي، لذا قامت وزارة التربية والتعليم بتجريب استخدام هذه المختبرات، حيث جهزت أكثر من ستين مختبراً محوسباً في المدارس الثانوية للبنين في بداية العام الدراسي ١٤٢٣-١٤٢٤هـ في سبع من مناطق المملكة (مكة المكرمة، المدينة المنورة، الرياض، المنطقة الشرقية، القصيم، عسير، جازان). وقد أجريت هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام هذه المختبرات بعد سنة من تزويد مدارس التجربة بتجهيزاتها، ودراسة اتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها من حيث التجهيز والاستخدام وتأثيرها على تعلم وتعليم العلوم وتأثيرها على اتجاهاتهم نحو العلوم والحاسب الآلي. وشارك في هذه الدراسة ١١٨ معلماً و٥٨٠ طالباً.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة كالتالي:

- أن ٣٧,٧٪ من المعلمين في عينة الدراسة لم يستخدموا مختبرات العلوم المحوسبة مطلقاً، بينما أكد ٦٢,٣٪ استخدامهم لها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد. وأن معلمي المواد العلمية المختلفة (الفيزياء والكيمياء والأحياء) متقاربون إلى حد كبير في مدى استخدامهم لها.

- أكدت الدراسة على وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي العلوم والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة بشكل عام، وكان أكثر هذه الاتجاهات إيجابية هو تأثيرها على تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الحاسب الآلي والعلوم.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة في محور التجهيز والاستخدام ومحور تعلم وتعليم العلوم وفي الاتجاه العام لصالح معلمي المنطقة الشرقية على حساب معلمي منطقة عسير.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح اتجاهات طلاب منطقتي القصيم وجازان في جميع محاور الدراسة على حساب اتجاهات طلاب منطقة عسير.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين بناء على متغير المادة الدراسية.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة في جميع محاور الدراسة لصالح الطلاب ذوي المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي على زملائهم ذوي المهارة الضعيفة (ما عدا محور تنمية الاتجاهات نحو الحاسب الآلي والعلوم بالنسبة للمعلمين).

المقدمة

توسعت استخدامات تقنية المعلومات والاتصال خلال العقود الثلاثة الماضية بشكل متسارع لتشمل جميع جوانب الحياة. وتعتبر التربية والتعليم إحدى هذه المجالات التي تأثرت بهذه الثورة المعلوماتية، ولذا، ينبغي أن يستفيد قطاع التربية والتعليم من إمكانيات هذه الثورة المعلوماتية، ودراسة كيفية توظيفها لخدمة أهداف التربية والتعليم. حيث تؤكد سياسة التعليم في المملكة في أسسها العامة على وجوب "التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية

والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى أمتنا وبلادنا، والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي" [١، ص ٧].

ويمكن اعتبار مواد العلوم من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالتقنية سواء كان ارتباطاً معرفياً أو من حيث دمج هذه التقنية في نمو الطالب العلمي المتكامل الذي يسعى أن يكون تعليمه ذا معنى. ويرى العديد من التربويين أهمية دمج تقنية المعلومات والاتصال في تعليم العلوم، ومن أبرز المبررات التي أوردوها في ذلك أن استخدام التقنية في تعليم العلوم سيمكّن الطلاب من دراسة كثير من الظواهر العلمية التي يتعذر دراستها معملياً نظراً لخطورتها أو ارتفاع تكلفتها أو ضيق الوقت لإكمال متطلباتها، كما أنها ستساعد الطلاب على البحث والاستقصاء اللذين يمثلان هدفين رئيسين لتدريس العلوم [٢]. كما أكدت الكثير من الدراسات أن دمج التقنية في تعليم العلوم أدى إلى زيادة اتجاهات الطلاب الايجابية نحو العلوم [٣، ٤]، وأن التوظيف التربوي السليم للتقنية قي تعليم العلوم يمكن أن يؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي للطلاب، ويساعدهم في ادارك المفاهيم العلمية وتصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب.

ولعل أبرز جوانب هذه التقنية دمج الحاسب الآلي في تعليم العلوم، والتي يمكن أن تعطي ثماراً جيدة في بناء الطالب المتكامل معرفياً ووجدانياً وحركياً. ومما لاشك فيه أن مجالات دمج الحاسب الآلي في تعليم العلوم متنوعة وواسعة ومن بينها دمجها في معامل العلوم لتنفيذ التجارب المعملية وتنمية المهارات العملية لدى الطلاب. ويمكن اعتبار النمذجة أو المحاكاة (Simulation) ومختبرات العلوم المحوسبة (Microcomputer-Based Laboratory - MBL) أبرز مجالين في هذا الصدد.

وتهدف النمذجة أو المحاكاة (Simulation) إلى محاكاة نموذج يمثل مشكلة أو تجربة علمية يمكن تأديتها بشكل افتراضي لذا يسميه البعض "المختبر الافتراضي". ويعتبر هذا

النوع من أوسع أنواع استخدام الحاسب في إجراء التجارب والنشاطات المعملية، ويساعد في دراسة كثير من الظواهر التي يصعب أو يستحيل دراستها في البيئة المدرسية إما لصعوبتها أو خطورتها أو عدم توافر الوقت الكافي لإتمامها.

أما مختبرات العلوم المحوسبة (MBL) فيطلق عليها البعض بالمختبرات المعتمدة على الحاسب الآلي وتعتمد فكرتها أساساً على استخدام الحاسب الآلي في دراسة الظواهر العلمية بشكل واقعي وليس افتراضياً. ويعتبر هذا النوع من أحدث أنواع دمج الحاسب الآلي في تدريس المواد العلمية وأقلها استخداماً، حيث يستخدم الحاسب كوسيلة قياس في دراسة التجارب والنشاطات المعملية وذلك من خلال قراءة البيانات وتحليلها مما يوفر الوقت الكافي للاستقصاء العلمي ومناقشة التجارب المعملية. وتتكون مختبرات العلوم المحوسبة من برمجيات تفاعلية في أجهزة الحاسب الآلي موصل بنهايات طرفية حساسة تسمى المستشعرات (Sensors) حيث يتم تكامل مكونات التجارب العملية في مواد العلوم المختلفة مع الحاسب الآلي كوسيلة قياس، وبذلك يدخل الحاسب كأحد عناصر المختبر. وبهذا يصبح المختبر المحوسب أداة لتجميع البيانات وتحليلها ومن ثم حفظها. ويستخدم المختبر المحوسب لإجراء التجارب الواقعية في معامل العلوم حيث يتميز بقدرته على رسم الرسوم البيانية أثناء تجميع بيانات الظاهرة المراد دراستها، وبالتالي ربط الحدث أو الظاهرة العلمية مع الرسم البياني له في آن واحد (Real-time Graphing).

وقد بدأ استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تعليم العلوم بالولايات المتحدة الأمريكية في المرحلة الثانوية قبل أكثر من عشرين عاماً تقريباً، حيث لعب مركز التقنيات التربوية (– The Technical Education Research Center – TERC) في كامبرج ماسشيوستس (Cambridge Massachusetts) دوراً بارزاً في هذا المجال [٥].

ومن مسوغات استخدام مختبرات العلوم المحوسبة أنه يمكن بواسطتها عمل الكثير من التجارب التي لا يمكن عملها في المعمل التقليدي لطول وقت تنفيذ التجربة أو أحياناً لخطورة التعامل المباشر مع بعض الأدوات، وكذلك قدرتها على رسم الرسوم البيانية أثناء تجميع بيانات الظاهرة المراد دراستها وبالتالي ربط الحدث مع الرسم البياني له في آن واحد (Real-time Graphing)، وهذا بدوره يساعد الطلاب على إدراك المفاهيم العلمية بشكل أعمق وتصحيح كثير من المفاهيم العلمية الخاطئة لديهم. كما يمكن أن تساهم المختبرات المحوسبة في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو العلوم والتقنية[٦، ٧]. وأدى هذا الاستخدام إلى معالجة الكثير من مشكلات مختبرات العلوم التقليدية، وتفعيل تلك المختبرات لتؤدي دورها في بناء الطالب المتنور علمياً.

مشكلة الدراسة

أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً في دمج تقنية المعلومات والاتصال في خبرات المناهج الدراسية وخصوصاً المواد العلمية، ولإدراكها أهمية دمج التقنية في التعليم، تبنت بعض المشاريع التي تدّعم هذا التوجُّه، ومن هذه المشاريع "مشروع مختبرات العلوم المحوسبة".

وتعتبر مختبرات العلوم المحوسبة من الطرق المهمة للاستفادة من مختبرات العلوم في تحسين تعلم وتعليم العلوم، وإكساب الخبرة للطلاب في دمج التقنية في العمل اليومي للمختبر المدرسي، كما يؤمل أن تساعد في تنمية الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو العلوم والتقنية بشكل عام ومختبر العلوم بشكل خاص.

وقامت وزارة التربية والتعليم بتجريب استخدام مختبرات العلوم المحوسبة، حيث جهزت أكثر من ستين مختبراً محوسباً في المدارس الثانوية للبنين في بداية العام الدراسي

١٤٢٣- ١٤٢٤هـ في عدد من مناطق المملكة المختلفة. ولذا أجريت هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام هذه المختبرات بعد سنة من تزويد مدارس التجربة بها، ودراسة اتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها من حيث التجهيز والاستخدام وتأثيرها على تعلم وتعليم العلوم وتأثيرها على اتجاهاتهم نحو العلوم والحاسب الآلي.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية دمج التقنية في التعليم بشكل عام وفي تعليم العلوم بشكل خاص، ويمكن أن تساعد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في تقرير مدى جدوى تعميم تجربة مختبرات العلوم المحوسبة. ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير تجربة مختبرات العلوم المحوسبة، كما تسهم بتزويد المهتمين بأبرز معوقات استخدام مختبرات العلوم المحوسبة، وتعطي حلولاً لسبل التغلب على هذه المعوقات.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق تجربة مختبرات العلوم المحوسبة في عدد من المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١- معرفة مدى استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في مدارس التجربة.

٢- تحديد اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث التجهيز والاستخدام، وأثرها على تعلم وتعليم العلوم، وأثرها على اتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي والعلوم.

٣- تحديد سبل تطوير تجربة مختبرات العلوم المحوسبة.

أسئلة الدراسة

١- ما مدى استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تدريس مواد العلوم (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء) في المرحلة الثانوية؟

٢- ما اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث:

أ) التجهيز والاستخدام.

ب) أثرها على تعلم وتعليم العلوم.

ج) تنمية اتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي والعلوم.

٣- ما سبل تطوير استخدام مختبرات العلوم المحوسبة من وجهة نظر المعلمين؟

٤- أ) هل هناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين بإجاباتهم عن السؤال الثاني حسب متغير المنطقة التعليمية والمادة الدراسية ومهارة التعامل مع الحاسب الآلي؟

ب) هل هناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب بإجاباتهم عن السؤال الثاني حسب متغير المنطقة التعليمية والصف الدراسي ومهارة التعامل مع الحاسب الآلي؟

مصطلحات الدراسة

اتجاهات (Attitudes): يعرّف نتكو (Nitko) الاتجاه بأنه "شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين"[٨، ص ٤٥٠]، ويعرّف زيتون الاتجاه بأنه "مجموعة المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف... وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض"[٩، ص ١٠٩]. بينما يعرّف نشواتي الاتجاهات بأنها

"نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة"[١٠، ص ٤٧١].

أما الاتجاه العلمي (Scientific Attitude) فيعرّفه زيتون بأنه "يعبر عن محصلة استجابات الطالب نحو موضوع ما من موضوعات العلم وذلك من حيث تأييد الطالب لهذا الموضوع أو معارضته له"[٩، ص ١١٠]. ويؤكد دوران (Doran) وجود اتجاهات فكرية وأخرى عاطفية تتحكم في الاتجاه العلمي لدى الطالب، فالفكرية منها تركز على المعرفة بموضوع الاتجاه أما العاطفية فتتعلق برد فعل عاطفي أو شعوري تجاه الموضوع [١١].

ويعرّف الاتجاه في هذه الدراسة إجرائياً "باستجابات المعلمين والطلاب حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق ، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث التجهيز والاستخدام وتأثيرها على تعلم تعليم العلوم وتأثيرها على اتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي والعلوم".

مختبرات العلوم المحوسبة (Microcomputer-Based Laboratory): يتكون مختبر العلوم المحوسب من جهاز حاسب آلي موصل بنهايات طرفية حساسة تسمى المستشعرات (Sensors) من أجل تجميع بيانات الظاهرة الطبيعية المدروسة في الوقت الحقيقي وتحليل بياناتها عن طريق برنامج خاص بذلك [٥].

ويمكن تعريف مختبرات العلوم المحوسبة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "أداة تتكون من برمجيات تفاعلية في أجهزة الحاسب الآلي موصل بنهايات طرفية حساسة تسمى المستشعرات حيث يتم تكامل مكونات التجارب العملية في مواد العلوم المختلفة مع الحاسب الآلي كوسيلة قياس لتجميع البيانات وتحليلها، حيث تتميز بقدرتها على رسم

الرسوم البيانية أثناء تجميع بيانات الظاهرة المراد دراستها وربط الحدث أو الظاهرة العلمية مع الرسم البياني له في آن واحد (Real-time Graphing)".

معلمو العلوم: يقصد بمعلمي العلوم بهذه الدراسة معلمو الفيزياء والكيمياء والأحياء في جميع المدارس الثانوية التي تم تطبيق تجربة مختبرات العلوم المحوسبة فيها خلال العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ.

الدراسات السابقة

سيتم استعراض بعض الدراسات السابقة حول مختبرات العلوم المحوسبة من خلال المحورين الرئيسين التاليين:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بأثر مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بأثر مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم

تناولت عدد من الدراسات أثر مختبرات العلوم المحوسبة على إدراك الطلاب للمفاهيم العلمية ومعالجتها للمفاهيم العلمية الخاطئة لدى الطلاب، وخاصة فيما يتعلق بالرسوم البيانية التي غالباً ما تصاحب التجارب المعملية لدراسة الظواهر العلمية. ففي دراسة مكروس وتنكر (Mokros & Tinker, 1987) التي هدفت لتحديد أبرز المفاهيم العلمية الخاطئة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات قراءة الرسوم البيانية المتعلقة بمواضيع العلوم، أظهرت المقابلات الشخصية التحليلية مع الطلاب أن التعامل مع

الرسوم البيانية باعتبارها صوراً، والخلط بين مفهومي الميل والطول تمثل أبرز المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب. وفي الجزء الثاني من الدراسة قاما بدارسة أثر استخدام المختبرات المحوسبة على مهارات قراءة الرسوم البيانية في وحدة الحركة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أظهروا فهماً أعمق وتحليلاً أفضل في قراءة الرسوم البيانية. وبعد هاتين الدراستين الاستطلاعيتين تم إجراء الدراسة الرئيسة التي ركزت على دراسة أثر استخدام المختبر المحوسب في مهارات قراءة الرسوم البيانية في وحدات الحركة والحرارة والصوت. وقد شارك في هذه الدراسة ١٢٥ طالباً خلال ثلاثة أشهر. وقد بينت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح مجموعة المختبر المحوسب في قراءة وتحليل الرسوم البيانية [١٢].

وأجرى براسل (Brasell, 1987) بحثاً تجريبياً لدراسة أثر استخدام المختبر المحوسب على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في موضوع الحركة. وقد قام الباحث بتقسيم الطلبة المشاركين (٩٣ طالبا) إلى أربع مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى استخدمت المختبر المحوسب حيث ساعد المختبر المحوسب على قراءة البيانات ورسمها آنياً مع حدوث الظاهرة المدروسة، أما المجموعة التجريبية الثانية فاختلفت عن الأولى في تأخر ظهور القراءات ورسمها لمدة ٢٠ ثانية من انتهاء الظاهرة المدروسة، بينما المجموعة الضابطة الأولى درست باستخدام المختبر التقليدي حيث قامت بجمع البيانات ورسمها يدوياً، أما المجموعة الأخيرة فلم تقم بأداء أي نشاط عملي عن موضوع الحركة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي البعدي عن بقية المجموعات. وقد توصل الباحث إلى أن الرسم البياني للظاهرة العلمية المدرسة الذي يتم آنياً مع الحدث (Real-time Graphing) زاد من دافعية الطلبة للتعلم وأدى إلى فهم صحيح للمفاهيم المدروسة [١٣].

وفي دراسة أخرى قام بها أوشيزو (Occhuizzo,1993) شملت ٣٢ طالباً من طلاب الصف الثاني عشر (الثالث ثانوي) هدفت لمعرفة أثر استخدام المختبر المحوسب على فهم الطلاب لتجربة البندول البسيط، أكدت نتائجها ما توصلت له نتائج دراسة مكروس وتنكر (Mokros & Tinker, 1987) ودراسة براسل (Brasell,1987) في مقدرة مختبرات العلوم المحوسبة على زيادة فهم وتحليل الطلاب للرسوم البيانية [١٤].

وفي دراسة أجراها سفيك (Svec, 1995) هدفت معرفة أثر المختبرات المحوسبة في تحليل الطلاب للرسوم البيانية وفهم مفاهيم الحركة لطلاب مقررات الفيزياء الجامعية الأولية. وأظهرت نتائجها فروقا دالة إحصائياً لصاح استخدام المختبرات المحوسبة في تصحيح المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب، وفي قراءتهم وتحليلهم للرسوم البيانية المتعلقة بموضوع الحركة [١٥].

وقام رديش وآخرون (Redish, Saul, & Steinberg, 1997) في جامعة ميرلاند (Maryland) بدراسة هدفت لمعرفة اثر استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تدريس موضوعات في الميكانيكا شملت مفهوم السرعة وقانون نيوتن الثالث. وقد قسم الطلاب المشاركين في هذه الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تم تدريسها باستخدام المختبر المحوسب، والأخرى بالمختبر التقليدي. وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائياً لصالح مجموعة المختبر المحوسب في اختبار الميكانيكا المقنن الذي تم تطبيقه على الطلاب بعد انتهاء التجربة. كما أظهرت نتيجة الاختبار المفتوح فهماً وتحليلاً أعمق لدى طلاب مجموعة المختبر المحوسب [١٦].

وفي دراسة تم تطبيقها على البيئة السعودية، قام الشايع (٢٠٠٣م) بدراسة أثر المختبرات المحوسبة على تعلم الطلاب لموضوع المكثفات في مقررات الفيزياء الأولية المقدمة في قسم الفيزياء، جامعة الملك سعود. وشملت عينة الدراسة ١١٤ طالباً يدرسون

في ثلاث مقررات من مقررات الإعداد العام لطلبة الجامعة المقدمة لطلاب كليات العلوم والزراعة والهندسة والحاسب والكليات الطبية. وأكدت نتائجها وجود فروق دلالة إحصائياً لصالح طلاب المجموعات التجريبية الذين درسوا باستخدام مختبرات العلوم المحوسبة في الاختبار التحصيلي البعدي وخاصة فيما يتعلق بفهم وتحليل الرسوم البيانية [١٧].

كما أكدت بعض الدراسات دور مختبرات العلوم المحوسبة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب، حيث قام ناشمياس ولن (Nachmias & Linn, 1987) بدراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام مختبرات العلوم المحوسبة على مهارات التفكير العلمي لطلاب المرحلة المتوسطة. شارك في هذه الدراسة ٢٤٩ طالباً خلال فصلين دراسيين تم خلالهما إجراء ٥٤ نشاطاً عملياً في موضوعات الحرارة. وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في نمو بعض مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب نتيجة استخدامهم لمختبرات العلوم المحوسبة [١٨].

ومن أبرز مميزات مختبرات العلوم المحوسبة معالجتها لعامل ضيق الوقت الذي يواجه معلم العلوم عند رغبته بإجراء التجارب المعملية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن المختبر المحوسب أدى إلى تدنى زمن تجهيز التجارب من ٥٣٪ من وقت التجربة في المختبر التقليدي إلى ٥ ٪ فقط في المختبر المحوسب، وكذلك قللّ من زمن الحصول على نتائج التجربة من ٤٥ ٪ في المختبر التقليدي إلى حوالي ١ ٪ في المختبر المحوسب. و مما لاشك فيه أن توفير هذا الوقت سوف يرفع زمن الاستكشاف والتحليل لدى الطالب إلى ٩٤ ٪ من وقت المختبر الحقيقي مما ينمي عنده القدرة على التفكير والتحليل ودراسة الظواهر الطبيعية بدقة أكثر ويتيح لجميع الطلاب إجراء التجارب بأنفسهم [١٩]. كما أكدت دراسة الشايع (٢٠٠٣م) على أن استخدام المختبر المحوسب وفر ما بين ٥٠- ٧٥٪ من وقت المختبر

التقليدي والذي عادة ما يستغرقه الطلاب في جمع البيانات ورسم الرسوم البيانية وجعل الطلاب يركزون على ما هو أهم وهو تحليل هذه البيانات وفهم أعمق لواقع العلاقات بين المتغيرات[١٧].

كما أكدت بعض الدراسات على مساعدة مختبرات العلوم المحوسبة الطلاب على تقليل نسبة الخطأ التي عادة ما تصاحب التجارب المعملية والتي تعود إلى الأخطاء البشرية والفنية. حيث أكدت الدراسات على وجود فروقاً دالة إحصائياً لصالح الطلاب الذين استخدموا مختبرات العلوم المحوسبة في دقة النتائج [١٦ ، ١٧].

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة

من أولى الدراسات التي أجريت في مجال استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تعليم العلوم، دراسة قام بها فار وفان دن برغ (Farr and van den Berg, 1982) هدفت معرفة أثر استخدام المختبر المحوسب على تدريس وحدتي الحركة والحرارة في المرحلة الجامعية الأولية. وقد أوضحت نتائج دراستهما أن ٨١٪ من الطلاب استمتعوا باستخدام المعمل المحوسب، وأن ٣٣٪ منهم ذكروا أنهم تعلموا باستخدام المختبر المحوسب أكثر من المختبر العادي، بينما أشار ٤٤٪ منهم أن تعلمهم مساوٍ لما تعلموه في المختبر العادي. وقد توصل الباحثان إلى أن المختبر المحوسب ساعد في تقليل الزمن اللازم لجمع البيانات ورسمها وبالتالي أتاح الفرصة للطلاب للتعلم بوقت أقصر وجهد أقل [٢٠].

وفي العام نفسه، قام شوناكي (Chonacky, 1982) بدراسة أثر استخدام المختبر المحوسب في دراسة بعض المفاهيم والمهارات الإحصائية المتعلقة بموضوع الطاقة في معامل الفيزياء الجامعية، ووجد أن ٧٥٪ من الطلاب المشاركين في هذه الدراسة يملكون اتجاهات ايجابية نحو المختبرات المحوسبة [٢١].

وأكدت دراسة ستن (Stein, 1986) ما توصلت له الدراسات السابقة، في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام المختبرات المحوسبة في تدريس موضوعات الحرارة، حيث شارك في هذه الدراسة ٢٤٩ طالباً من طلاب الصف الثامن (الثاني متوسط). وتوصل الباحث إلى أن الطلاب تعلموا بشكل أفضل مفاهيم الحرارة وأنهم استمتعوا باستخدام المختبرات المحوسبة. كما أن المعلمين الذين شاركوا في هذه الدراسة أبدوا اتجاهات ايجابية نحو استخدام المختبر المحوسب في تدريس العلوم [٢٢].

ومن الدراسات التي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية نحو مختبرات العلوم المحوسبة دراسة هك (Heck, 1990). وقد شارك في هذه الدراسة ٤٣ معلماً من معلمي العلوم في المدارس الثانوية في هاواي (Hawaii). وأشارت نتائجها إلى أن مختبرات العلوم المحوسبة لم يتم استخدامها بشكل موسع، حيث ٩٥٪ من المعلمين استخدمها بنسبه ٢٥٪ أو أقل من استخدام المختبر بشكل عام. كما أشارت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن المختبر المحوسب ساعد الطلاب في استخلاص النتائج وتحليلها من الرسوم البيانية بشكل أفضل. وأشارت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية بشكل عام لدى المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة. كما أكدت الدراسة على حاجة المعلمين لمزيد من التدريب والتجهيزات [٢٣].

وفي دراسة مشابهة أجراها سويير (Swyer, 1997) حول اتجاهات معلمي وطلاب العلوم نحو استخدام المختبرات المحوسبة في مختبرات العلوم، وشارك بالدراسة ٥٣ معلماً و٥٩ طالباً، وأكدت نتائجها بشكل عام على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة، وأن مختبرات العلوم المحوسبة زادت من اتجاهات المعلمين والطلاب الايجابية نحو العلوم والحاسب الآلي [٢٤].

وفي دراسة تم إجراؤها في هونج كونج (Hong Komg)، قام توماس وزملاؤه (Thomas, Man-wai, & Po-keung, 2004) بمحاولة معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مختبرات العلوم المحوسبة. وأظهرت نتائج الدراسة التي شارك فيها ثلاثة وثلاثون طالباً وطالبة على وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو هذه المختبرات بشكل عام. كما أكدت الدراسة على مدى تأثير المختبرات المحوسبة على تعلم الطلاب، وأشارت إلى بعض الصعوبات التقنية التي واجهها المشاركين في هذه الدراسة، وأوصت على ضرورة التدريب واستخدام هذه المختبرات في المراحل التي تسبق المرحلة الثانوية ليكون لدى الطلاب خبرة أكثر [٢٥].

منهج الدراسة وأدواتها

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة باستفتاء جميع مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم. ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث ببناء استفتاءين مسترشداً بالدراسات السابقة في المجال نفسه، وهما: استفتاء خاص بالمعلمين وآخر خاص بالطلاب. وتكون كل استفتاء من قسمين؛ القسم الأول: ركز على دراسة اتجاهات العينة نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث التجهيز والاستخدام، وأثرها على تعلم وتعليم العلوم، وأثرها على الاتجاهات نحو العلوم والحاسب الآلي. أما القسم الثاني فتناول مدى استخدام مختبرات العلوم المحوسبة، وكيفية استخدامها، بالإضافة لبعض المتغيرات المهمة في هذه الدراسة مثل المنطقة التعليمية، ومهارة استخدام الحاسب الآلي، والمادة الدراسية والصف الدراسي.

صدق وثبات أدوات الدراسة

تم اختبار الصدق الظاهري (Face Validity) لأدوات الدراسة (استفتاء المعلمين واستفتاء الطلاب)، من خلال تحكيمها بواسطة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم

المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود وبعض المختصين بالإدارة العامة لتقنيات التعليم بوزارة التربية والتعليم للتأكد من صدق الأدوات. وقد قام الباحث بعمل جل الملحوظات والتوصيات التي قدمها المحكمون. وتم حساب ثبات أدوات الدراسة حسب معادلة ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستفتاء الخاص بالمعلمين والاستفتاء الخاص بالطلاب، ويوضح الجدول رقم (١) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور استفتاء المعلمين والطلاب. وكما يلاحظ فإن معاملات الثبات لجميع المحاور عاليةً جداً ما عدا محور التجهيز والاستخدام فقد كانت معامل الثبات له متوسط.

الجدول رقم (١). معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

المحور	معامل ألفا كرونباخ	
	استفتاء المعلمين	استفتاء الطلاب
التجهيز والاستخدام	٠,٦٣٥	٠,٦١٣
تعلم وتعليم العلوم	٠,٩١٧	٠,٨٦٥
الاتجاه نحو العلوم والحاسب الآلي	٠,٩٠٧	٠,٨٢٨
الاتجاه العام	٠,٩٢٦	٠,٨٩٧

حدود الدراسة

تتمثل حدود هذه الدراسة بمدارس التجربة التي تم تطبيق تجربة مختبرات العلوم المحوسبة فيها عام ١٤٢٣/١٤٢٤هـ، وهي (٢١) مدرسة موزعة على سبع مناطق تعليمية وهي مكة المكرمة والمدينة المنورة والرياض والمنطقة الشرقية والقصيم وعسير وجازان.

الأساليب الإحصائية

اشتملت المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة على الأساليب التالية :

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية

٢- معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة

٣- اختبار (ت) و تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لدراسة الفروقات في استجابات عينة الدراسة

٤- اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي العلوم لمواد الفيزياء والكيمياء والأحياء، وطلاب المرحلة الثانوية في المدارس التي تم تطبيق تجربة مختبرات العلوم المحوسبة فيها عام ١٤٢٣-١٤٢٤هـ، حيث بلغ عدد هذه المدارس (٢١) مدرسة موزعة على سبع من مناطق المملكة العربية السعودية التعليمية وهي مكة المكرمة والمدينة المنورة والرياض والمنطقة الشرقية والقصيم وعسير وجازان. أما بالنسبة لعدد مجتمع الدراسة من المعلمين والطلاب فبلغ (١٨٣) معلماً و(٩٥٠٥) طالباً. ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق التعليمية.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي العلوم، وبلغ عدد الذين استجابوا لأداة الدراسة (١١٨) معلما، ويمثلون ما نسبته (٦٤,٥٪) من المجتمع الأصلي. أما بالنسبة لاختيار عينة الدراسة من الطلاب فتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية منتظمة حيث تم توزيع أداة الدراسة على أربعة طلاب من كل فصل من فصول مدارس التجربة بواقع أول وآخر طالبين حسب الترتيب الهجائي، وبلغ عـــــدد الطلاب

الجدول رقم (٢): توزيع مجتمع الدراسة.

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد المعلمين	عدد الطلاب
مكة المكرمة	٣	٦١	٣٠	٢٢٧١
المدينة المنورة	٢	٣٨	١٩	١٣٨٨
الرياض	٤	٧٧	٤٠	٢٥٤٥
المنطقة الشرقية	٣	٤٧	٢٣	٦٦٨
القصيم	٥	٧٣	٤٠	١٨٥٥
عسير	٢	٣٠	١٩	٤٣٦
جازان	٢	١٩	١٢	٣٤٢
المجموع	٢١	٣٤٥	١٨٣	٩٥٠٥

الذين استجابوا لأداة الدراسة (٥٨٠) طالباً ويمثلون ما نسبته (٥٣,٨٪) من المجتمع المستهدف، ويوضح جدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة من المعلمين والطلاب ونسبتهم من المجتمع المستهدف.

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) أن منطقة الرياض تعتبر أقل المناطق استجابة لأدوات الدراسة، حيث كانت نسبة المعلمين الذين استجابوا (٤٧٪) فقط، بينما لم يشارك أي طالب من منطقة الرياض التعليمية في هذه الدراسة، ويرجع ذلك لعدم توزيع الأداة من قبل المسئولين في إدارة التعليم على الطلاب، ولم يتمكن الباحث من إعادة التوزيع لموافقة تلك الفترة اختبارات نهاية العام الدراسي، وتم الاكتفاء بعينة الطلاب من المناطق الأخرى.

الجدول رقم (٣). توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب المناطق التعليمية.

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد المعلمين			عدد الفصول	عدد الطلاب		
		عدد المجتمع المستهدف	عدد العينة المستجيبة	النسبة		عدد المجتمع المستهدف	عدد العينة المستجيبة	النسبة
مكة المكرمة	٣	٣٠	٢٣	٧٦.٧	٦١	٢٤٤	١٢٩	٥٢.٩
المدينة المنورة	٢	١٩	١٦	٨٤,٢	٣٨	١٥٨	٤٧	٢٩.٨
الرياض	٤	٤٠	١٩	٤٧,٥	٧٧	- -	- -	- -
المنطقة الشرقية	٣	٢٣	١٣	٥٦,٥	٤٧	١٨٨	٨١	٤٣,١
القصيم	٥	٤٠	٢٤	٦٠	٧٣	٢٩٢	٢٠٢	٦٩.٢
عسير	٢	١٩	١٣	٨٦.٤	٣٠	١٢٠	٨٨	٧٣.٣
جازان	٢	١٢	١٠	٨٣.٣	١٩	٧٦	٣٣	٤٣.٤
المجموع	٢١	١٨٣	١١٨	٦٤.٥	٣٤٥	١٠٧٨	٥٨٠	٥٣.٨

ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب المواد التي يدّرسونها، حيث كان عدد معلمي مواد العلوم المختلفة المشاركين في هذه الدراسة متقاربة إلى حدٍ كبير، فقد بلغ عدد معلمي الفيزياء المشاركين في هذه الدراسة (٤١) معلماً، بينما بلغ عدد معلمي الكيمياء والأحياء (٣٨) و(٣٩) معلماً على التوالي.

الجدول رقم (٤). توزيع المعلمين حسب المناطق والمواد التي يّدرسونها.

المنطقة التعليمية	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء	المجموع	
				ك	٪
مكة المكرمة	٩	٧	٧	٢٣	١٩.٥
المدينة المنورة	٤	٤	٨	١٦	١٣.
الرياض	٧	٦	٦	١٩	١٦.١
المنطقة الشرقية	٤	٥	٤	١٣	١١.٠
القصيم	٨	٩	٧	٢٤	٢٠.٣
عسير	٦	٣	٤	١٣	١١.٠
جازان	٣	٤	٣	١٠	٨.٥
المجموع	٤١	٣٨	٣٩	١١٨	
النسبة	٣٤.٧	٣٢.٢	٣٣.١		

كما يوضح الجدول رقم (٤) أن معلمي منطقتي القصيم ومكة المكرمة أكثر المعلمين مشاركة في هذه الدراسة، حيث بلغت نسبتهم (٢٠.٣٪) و (١٩.٥٪) على التوالي. ولم يشارك سوى عشرة معلمين من منطقة جازان وذلك نظراً لأن عدد مدارس التجربة فيها كانت مدرستين فقط.

ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع عينة الطلاب حسب المناطق التعليمية والصفوف الدراسية، حيث كان عدد الطلاب من منطقة القصيم أعلى نسبة للمشاركين وذلك لوجود خمسة مدارس للتجربة فيها، بينما بلغ نسبة المشاركين في منطقة جازان (٥.٨٪) فقط لمشاركة مدرستين فقط في التجربة ولصغر حجم المدارس المشاركة.

الجدول رقم (٥). توزيع الطلاب حسب المناطق التعليمية والصفوف الدراسية.

المنطقة التعليمية	عدد الطلاب في الصفوف			المجموع	النسبة
	الأول	الثاني	الثالث		
مكة المكرمة	٦١	٣٤	٣٤	١٢٩	٢٢,٢
المدينة المنورة	١٣	١٢	٢٢	٤٧	٨,١
المنطقة الشرقية	٣١	٣٨	١٢	٨١	١٤
القصيم	٧٠	٨٦	٤٦	٢٠٢	٣٤,٨
عسير	٤٦	٢٤	١٨	٨٨	١٥,٢
جازان	١٠	١١	١٢	٣٣	٥,٧
المجموع	٢٣١	٢٠٥	١٤٤	٥٨٠	
النسبة	٣٩,٨	٣٥,٣	٢٤,٩		

ويوضح الجدول رقم (٥) مشاركة ٢٣١ طالباً في الصف الأول الثانوي حيث بلغت نسبتهم (٣٩,٨٪) من مجموع الطلاب المشاركين، بينما كانت نسب طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي (٣٥,٣٪) و (٢٤,٩٪) على التوالي. ويعود زيادة عدد الطلاب في الصفين الأول والثاني إلى حجم نسبتهم في المجتمع الأصلي، حيث إن عدد فصول الصفين الأول والثاني الثانوي أكثر من عدد فصول الصف الثالث الثانوي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تدريس مواد العلوم (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء) في المرحلة الثانوية؟

أولاً: مدى الاستخدام بناء على استجابات المعلمين

يوضح الجدول رقم (٦) أن (٣٧,٧٪) من المعلمين في عينة الدراسة لم يستخدموا مختبرات العلوم المحوسبة مطلقاً، بينما أكد (٦٢,٣٪) استخدامهم لها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد. كما يلاحظ من الجدول أن (٩٢,٣٪) من معلمي منطقة عسير سبق لهم استخدامها، بينما لم يستخدمها من معلمي منطقة مكة المكرمة سوى (٤٠,٩٪) فقط. ويجدر بالإشارة هنا أن أربعة معلمين لم يستجيبوا لهذا السؤال.

الجدول رقم (٦). مدى استخدام المعلمين لمختبرات العلوم المحوسبة بناء على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	لم يسبق استخدامه		سبق استخدامه				
		ك	٪	١ – ٢	٣ – ٤	٥ أو أكثر	ك	٪
مكة المكرمة	٢٢	١٣	٥٩,١	٤	٢	٣	٩	٤٠,٩
المدينة المنورة	١٦	٧	٤٣,٧	٩	٠	٠	٩	٥٦,٣
الرياض	١٨	٩	٥٠	٦	٢	١	٩	٥٠
المنطقة الشرقية	١٣	٣	٢٣,١	٩	١	٠	١٠	٧٦,٩
القصيم	٢٢	٧	٣١,٨	١٠	٢	٣	١٥	٦٨,٢
عسير	١٣	١	٧,٧	١٠	٢	٠	١٢	٩٢,٣
جازان	١٠	٣	٣٠	٤	٣	٠	٧	٧٠
المجموع	١١٤	٤٣	٣٧,٧	٥٢	١٢	٧	٧١	٦٢,٣

وهذه النتيجة تتطلب معرفة الأسباب التي دعت أغلب المعلمين في منطقة مكة المكرمة لعدم استخدام مختبرات العلوم المحوسبة، والتي يمكن أن تعود لعدم أو ضعف

التدريب مثلاً، أو عدم توفر بعض مستلزمات وتجهيزات هذه المختبرات. وفي المقابل ينبغي أيضاً معرفة أسباب الإقبال الكبير من معلمي منطقة عسير على استخدام هذه المختبرات.

أما بالنسبة لمدى الاستخدام بناءً على متغير المادة الدراسية، فيوضح الجدول رقم (٧) أن معلمي المواد المختلفة متقاربين إلى حد كبير في مدى استخدامهم للمختبرات المحوسبة. حيث بلغت نسبة معلمي الفيزياء الذين لم يسبق لهم استخدام المختبرات المحوسبة (٣٨.٩٪)، بينما أكد البقية (٦١.١٪) استخدامهم لها. وأوضح (٦٤.٧٪) من معلمي الكيمياء والأحياء استخدامهم لها. وتؤكد هذه النتيجة مدى ملائمة هذه المختبرات لمواد العلوم المختلفة.

الجدول رقم (٧). مدى استخدام المعلمين لمختبرات العلوم المحوسبة بناء على متغير المادة الدراسية.

المادة الدراسية	العدد	لم يسبق استخدامه		سبق استخدامه				
		ك	٪	١ – ٢	٣ – ٤	٥ أو أكثر	ك	٪
الفيزياء	٣٦	١٤	٣٨.٩	١٥	٤	٣	٢٢	٦١.١
الكيمياء	٣٤	١٢	٣٥.٣	١٥	٥	٢	٢٢	٦٤.٧
الأحياء	٣٤	١٢	٣٥.٣	١٧	٣	٢	٢٢	٦٤.٧
غير محدد	١٠	٥	٥٠	٥	٠	٠	٥	٥٠
المجموع	١١٤	٤٣	٣٧.٧	٥٢	١٢	٧	٧١	٦٢.٣

ثانياً: مدى الاستخدام بناء على استجابات الطلاب

يوضح الجدول رقم (٨) مدى استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الفيزياء، حيث أكد أكثر من نصف العينة (٥٥.٩٪) من الطلاب أنهم سبق لهم استخدامها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد.

الجدول رقم (٨). مدى استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الفيزياء بناءً على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	لم يسبق استخدامه		سبق استخدامه				
		ك	٪	١ – ٢	٣ – ٤	٥ أو أكثر	ك	٪
مكة المكرمة	١٢٨	٥٦	٤٣.٨	٣٣	١٧	٢٢	٧٢	٥٦.٢
المدينة المنورة	٤٧	٢٦	٥٥.٣	١٤	٤	٣	٢١	٤٤.٧
المنطقة الشرقية	٨٠	٤٧	٥٨.٨	٢٤	٧	٢	٣٣	٤١.٢
القصيم	٢٠٢	٨٠	٣٩.٦	٦٩	٢٩	٢٤	١٢٢	٦٠.٤
عسير	٨٨	٣٣	٣٧.٥	٢٠	١٥	٢٠	٥٥	٦٢.٥
جازان	٣٣	١٣	٣٩.٤	٦	١٠	٤	٢٠	٦٠.٦
المجموع	٥٧٨	٢٥٥	٤٤.١	١٦٦	٨٢	٧٥	٣٢٣	٥٥.٩

وبشكل أكثر تفصيلاً، فإن الجدول رقم (٨) يوضح أن طلاب عسير وجازان والقصيم كانوا أكثر الطلاب استخداماً للمختبرات المحوسبة في مختبرات الفيزياء، حيث أكد (٦٢.٥٪) من طلاب منطقة عسير استخدامهم لها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد، وكانت نسب الطلاب في منطقتي جازان والقصيم (٦٠.٦٪) و(٦٠.٤٪) على التوالي. بينما أوضح أغلب طلاب المنطقة الشرقية (٥٨.٨٪) عدم استخدام المختبرات المحوسبة في مختبرات الفيزياء.

يوضح الجدول رقم (٩) مدى استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الكيمياء، حيث أكد (٦٣.٤٪) من الطلاب استخدامهم لها في مختبرات الكيمياء.

الجدول رقم (٩). مدى استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الكيمياء بناء على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	لم يسبق استخدامه		سبق استخدامه				
		ك	٪	١ – ٢	٣ – ٤	٥ أو أكثر	ك	٪
مكة المكرمة	١٢٩	٣٠	٢٣,٣	٢٨	٣٠	٤١	٩٩	٧٦.٧
المدينة المنورة	٤٧	٢٧	٥٦.٤	١٤	٤	٢	٢٠	٤٢.٦
المنطقة الشرقية	٨١	٦٤	٧٩	١١	٣	٣	١٧	٢١
القصيم	٢٠١	٥١	٢٥,٤	١٠٤	٢٦	٢٠	١٥٠	٧٤.٦
عسير	٨٦	٣٠	٣٤.٩	١٧	١٩	٢٠	٥٦	٦٥.١
جازان	٣٣	٩	٢٧,٣	٥	٥	١٣	٢٣	٦٩.٧
المجموع	٥٧٧	٢١١	٣٦.٦	١٨٠	٨٧	٩٩	٣٦٦	٦٣,٤

وكان أكثر الطلاب استخداما لها طلاب منطقة مكة المكرمة حيث كانت نسبة من سبق لهم استخدامها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد (٧٦.٧٪)، بينما كان أقلهم استخداما طلاب المنطقة الشرقية حيث أكد (٧٩٪) من الطلاب عدم استخدامها مطلقاً.

ويوضح الجدول رقم (١٠) نسب استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الأحياء ، حيث أكد (٦٥.١٪) منهم استخدامها لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد. وكان طلاب المنطقة الشرقية الأكثر استخداما لها في مختبرات الأحياء، حيث أكد ذلك (٨٢.٧٪) منهم، بينما كان أقل الطلاب استخداما طلاب منطقة القصيم حيث أشار (٤٦٪) منهم إلى عدم استخدامها مطلقاً.

الجدول رقم (١٠). مدى استخدام الطلاب للمختبرات المحوسبة في مادة الأحياء بناء على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	لم يسبق استخدامه		سبق استخدامه				
		ك	٪	١ – ٢	٣ – ٤	٥ أو أكثر	ك	٪
مكة المكرمة	١٢٩	٥٤	٤١,٩	٤٢	٢٤	٩	٧٥	٥٨,١
المدينة المنورة	٤٧	١٢	٢٥,٥	١١	٩	١٥	٣٥	٧٤,٥
المنطقة الشرقية	٨١	١٤	١٧,٣	٢٧	١١	٢٩	٦٧	٨٢,٧
القصيم	٢٠٢	٩٣	٤٦	٧١	٢٤	١٤	١٠٩	٥٤
عسير	٨٧	٢٣	٢٦,٤	٣٢	١٨	١٤	٦٤	٧٣,٦
جازان	٣٣	٦	١٨,٢	٩	١٠	٨	٢٧	٨١,٨
المجموع	٥٧٩	٢٠٢	٣٤,٩	١٩٢	٩٦	٨٩	٣٧٧	٦٥,١

ومن استعراض مدى استخدام مختبرات العلوم المحوسبة حسب ما ورد في استجابات الطلاب في الجداول (٨، ٩، ١٠)، يتضح أن مدى الاستخدام متقارب في مواد العلوم المختلفة حيث كان أكثرها استخداماً في مادة الأحياء وبنسبة (٦٥,١٪)، بينما كان أقلها استخداماً فكان في مادة الفيزياء وبنسبة (٥٥,٩٪). وهذه النتائج متقاربة إلى حد كبير مع نتائج مدى الاستخدام بناء على استجابات المعلمين مما يعطي صدقاً وثقة أكبر بهذه النتائج.

ومن النتائج التي يجدر التعليق عليها هو تفاوت استخدام المختبرات المحوسبة في المنطقة الشرقية، حيث كانت أقل المناطق استخداماً في مادتي الفيزياء والكيمياء، فقد أشار (٥٨,٨٪) من الطلاب إلى عدم استخدامها في مختبرات الفيزياء و(٧٩٪) منهم إلى عدم استخدامها في مختبرات الكيمياء على الإطلاق، بينما كانت أكثر المناطق استخداماً في

مختبرات الأحياء وبنسبة وصلت إلى (٨٢,٧٪). وهذه النتيجة تتطلب الوقوف على أسباب ذلك، فقد يعود السبب إلى التدريب الجيد لمعلمي الأحياء أو متابعة المشرف على تطبيق التجربة في مختبرات الأحياء. كما يلاحظ أن منطقتي عسير وجازان أكثر المناطق استخداماً لمختبرات العلوم المحوسبة وذلك حسب استجابات الطلاب والمعلمين. وهذا كله يتطلب العناية أكثر بدراسة هذه المناطق للوقوف على الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج.

كما تجدر الإشارة هنا أن جميع أفراد عينة الدراسة من الطلاب أكدوا استخدامهم لمختبرات العلوم المحوسبة في إحدى مقررات العلوم لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد، وتم الوصول إلى هذه النتيجة من تتبع استجابات الطلاب من بياناتهم الأصلية (البيانات الخام)، حيث أشار جميع الطلاب إلى أنهم سبق لهم استخدام المختبرات المحوسبة في إحدى مواد العلوم. وهذا يؤكد أن هذه المختبرات تم تفعيلها في جميع مدارس التجربة (مع استثناء منطقة الرياض من هذه النتيجة حيث لم يستجب الطلاب لأداة هذه الدراسة كما وضح سابقاً).

ثالثاً: كيفية استخدام المختبرات المحوسبة

لضمان صدق النتائج تم استبعاد المعلمين الذين لم يسبق لهم استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في تحليل بقية النتائج وعددهم (٤٧) معلماً. يوضح الجدول رقم (١١) كيفية استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في مدارس التجربة، حيث أشار غالبية المعلمين (٥٥,٧٪) أنهم يقومون بإعداد المختبر المحوسب وعمل التجارب بأنفسهم بطريقة العرض العملي والطلاب يشاهدون النتائج فقط، بينما أفاد (٢٨,٦٪) من المعلمين بقيامهم إعداد المختبر المحوسب بينما يقوم الطلاب بعمل التجارب. كما أوضح (٥,٧٪) من المعلمين بأن الطلاب يقومون بأنفسهم بإعداد واستخدام المختبر المحوسب.

الجدول رقم (١١). كيفية استخدام مختبرات العلوم المحوسبة.

العبارة	ك	٪
- يقوم الطلاب بإعداد واستخدام المختبر المحوسب بأنفسهم	٤	٥,٧
- أقوم بإعداد المختبر المحوسب ويقوم الطلاب بعمل التجربة بأنفسهم	٢٠	٢٨,٦
- أقوم بإعداد المختبر المحوسب وعمل التجربة بنفسي والطلاب يشاهدون النتائج فقط	٣٩	٥٥,٧
- غير ذلك	٥	٧,١
المجموع	٦٨	١٠٠

وفي هذا الصدد يجب التأكيد هنا أن أحد أهم مقومات الاستفادة من مختبرات العلوم المحوسبة هي أن يقوم الطلاب بعمل التجارب بأنفسهم ومن هنا وجب على القائمين على هذه التجربة محاولة تفعيل هذا الجانب بشكل أكبر.

السؤال الثاني: أ. ما اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث التجهيز والاستخدام؟

أولا: اتجاهات المعلمين

تم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين سبق لهم استخدام المختبر المحوسب والذين بلغ عددهم واحداً وسبعين معلماً. ويوضح الجدول رقم (١٢) اتجاهات المعلمين حول ما يتعلق بالمختبر المحوسب من ناحية التجهيز والاستخدام، حيث أوضح (٤٢,٩٪) من عينة الدراسة أنهم يجدون صعوبة في إعداد المختبر المحوسب، كذلك أكد نصف أفراد العينة تقريباً مواجهتهم صعوبات فنية عند استخدامهم للمختبر المحوسب. أما بالنسبة

لسهولة التعامل مع البرنامج المستخدم (Data Studio) في تحليل نتائج التجارب فقد أفاد غالبية المعلمين (٥٤،٤٪) بأن البرنامج سهل الاستخدام، وأشار (٢٠،٦٪) منهم فقط إلى صعوبته.

الجدول رقم (١٢). اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة من ناحية التجهيز والاستخدام.

العبارة	موافق بشدة ٪	موافق ٪	محايد ٪	غير موافق ٪	غير موافق بشدة ٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- أجد صعوبة في إعداد المختبر المحوسب	١٢،٩	٣٠	١١،٤	٤٠	٥،٧	٢،٦❖	١،٢
- غالباً ما تواجهني مشاكل فنية عند استخدام المختبر المحوسب	١٤،٥	٣٦،٢	٢٤،٦	٢٠،٣	٤،٣	٢،٦❖	١،١
- برنامج الكومبيوتر (Data Studio) سهل الاستخدام	١٩،١	٣٥،٣	٢٥	١٤،٧	٥،٩	٣،٥	١،١
- المختبر المحوسب سهل الاستخدام و لا يحتاج إلى تدريب	١١،٦	٢٠،٣	١٤،٥	٣٧،٧	١٥،٩	٢،٧	١،٣
- يجب استخدام المختبر المحوسب خمس مرات على الأقل في كل فصل دراسي	٢٣،٥	٣٥،٥	٣٢،٤	٧،٤	١،٥	٣،٧٢	١،٩
- كتاب التعليمات واضح وسهل الإتباع	١٠،٣	٢٧،٩	٣٢،٤	٢٢،١	٧،٤	٣،١	١،١
المتوسط العام						٣،١	

❖ المتوسط المعدل

كما يوضح الجدول رقم (١٢) أن (٣٢٪) تقريباً من المعلمين أشاروا إلى سهولة استخدام المختبر المحوسب بشكل عام وعدم احتياجهم لدورات تدريبه، بينما عارض غالبية المعلمين (٥٣.٦٪) ذلك وأكدوا احتياجهم لدورات تدريبية في هذا المجال. كما أكد (٣٨.٢٪) فقط من المعلمين أن كتاب التعليمات واضح وسهل الإتباع، بينما عارض (٢٩.٥٪) منهم هذه العبارة. وأخيراً أكد (٥٩٪) من المعلمين على ضرورة استخدام المختبر المحوسب لخمس مرات على الأقل خلال الفصل الدراسي الواحد.

ثانيا: اتجاهات الطلاب

يوضح الجدول رقم (١٣) اتجاهات عينة الدراسة من الطلاب نحو تجهيز واستخدام مختبرات العلوم المحوسبة، حيث أكد (٤٧٪) منهم استطاعتهم تجهيز المختبر المحوسب بأنفسهم، بينما أوضح (٢٨.٦٪) منهم عدم مقدرتهم على ذلك. كما يؤكد (٦٣.٩٪) من الطلاب استطاعتهم القيام بعمل التجارب عند تجهيز المختبرات المحوسبة لهم. وكذلك أشار (٥٧.٦٪) من الطلاب إلى سهولة البرنامج المستخدم في مختبرات العلوم المحوسبة.

وفي هذا الصدد يجب التأكيد هنا مرة أخرى على أهمية تمكين الطلاب من استخدام مختبرات العلوم المحوسبة لعمل التجارب بأنفسهم، لأن ذلك هو الذي يتيح للطلاب اكتساب خبرات متنوعة، كما يسهم في تدريبهم على مهارات التحليل والتجريب والاستنتاج والتفكير الناقد.

الجدول رقم (١٣). اتجاهات الطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من ناحية التجهيز والاستخدام.

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٪	٪	٪	٪	٪		
- استطيع تجهيز المختبر المحوسب بنفسي	١٣	٣٤	٢٤.٤	٢٢.١	٦.٥	٣,٢	١,١
- عند تجهيز المختبر المحوسب أستطيع عمل التجربة بنفسي	٢٥	٣٨.٩	٢٠.٤	١١.٩	٣.٩	٣.٧	١.١
- برنامج الكومبيوتر (Data Studio) سهل الاستخدام	١٦.٦	٤١	٢٥	١٢.١	٥.٢	٣.٥	١.١
المتوسط العام						**٣,٤٩**	

السؤال الثاني : ب. ما اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث تأثيرها على تعلم وتعليم العلوم؟

أولا: اتجاهات المعلمين

أوضح المتوسط العام (٣.٧٧) لاتجاهات المعلمين عينة الدراسة لهذا المحور اتجاهات إيجابية عالية للمعلمين نحو تأثير استخدام المختبر المحوسب على تدريس العلوم بشكل عام. وباستطلاع اتجاهات المعلمين حول كل فقرة من فقرات هذا المحور كما يوضح الجدول رقم (١٤) ، نجد تأكيد المعلمين على أن استخدام هذه التقنية الجديدة ساعدهم في

شرح الرسوم البيانية بشكل أفضل، حيث أكد ذلك (٦٨.١٪) منهم. كما أشار (٦٠.٩٪) من المعلمين إلى مساعدة المختبر المحوسب في تصحيح المفاهيم العلمية الخاطئة لدى الطلاب، بينما أشار (٨٠٪) منهم إلى أن استخدام هذه التقنية قد غير من رتابة التدريس المعتادة.

كما يوضح الجدول رقم (١٤) أن أكثر من (٧٥٪) من المعلمين اعتبروا أن التدريس باستخدام المختبر المحوسب ممتع وجذاب، وأنهم يعتقدون أن الطلاب أيضاً وجدوا ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة شوناكي (Chonacky, 1982) [٢١] ودراسة فار وفان دن برغ (Farr and van den Berg, 1982) [٢٠].

أما من ناحية توفير الوقت فقد أشاد المعلمون بالمختبر المحوسب حيث أظهرت النتائج أن أكثر من (٧٠٪) من أفراد عينة الدراسة وجدوا أن المختبر المحوسب ساعدهم في تقليل مدة عمل التجارب مما أدى لتوفير وقت أكثر للتفكير الناقد لنتائج التجربة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشايع (٢٠٠٣م) [١٧]. وأخيراً أكد ما يقارب من (٦٥٪) من المعلمين إتاحة المختبر المحوسب الفرصة لهم في إجراء تجارب لا يمكنهم إجراءها في المختبر العادي، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة [١٩].

ثانيا: اتجاهات الطلاب

يوضح الجدول رقم (١٥) اتجاهات الطلاب نحو المختبرات المحوسبة من حيث أثرها على تعلمهم للعلوم، حيث بلغ المتوسط العام (٣.٩١)، وتراوحت متوسطات بنود هذا المحور بين (٣.٦–٤.١). وأشار (٥٧.٧٪) من الطلاب إلى زيادة تعلمهم باستخدام مختبرات العلوم المحوسبة بشكل عام. كما أكد حوالي (٧٥٪) منهم على مساعدة هذه التقنية في استيعابهم للمفاهيم العلمية، وفي تصحيح بعض المفاهيم العلمية الخاطئة لديهم، كما

الجدول رقم (١٤). اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث أثرها على تعلم وتعليم العلوم.

العبارة	موافق بشدة ٪	موافق ٪	محايد ٪	غير موافق ٪	غير موافق بشدة ٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ساعدني المختبر المحوسب في شرح الرسوم البيانية بشكل أعمق	٢٧.٥	٤٠.٦	٢١.٧	٨.٧	١.٤	٣.٨٤	٠.٩٨
ساعد المختبر المحوسب في تصحيح بعض المفاهيم العلمية الخاطئة لدى الطلاب	٢٤.٧	٣٦.٢	٢٧.٥	١١.٦	٠	٣.٧٤	٠.٩٦
المختبر المحوسب غير من رتابة تدريسي المعتاد	٣٤.٨	٣٩.١	١٧.٤	٨.٧	٠	٤.٠٠	٠.٩٤
وفر المختبر المحوسب البيئة المناسبة لتطبيق طرق تدريس جديدة	٣٢.٤	٤٤.١	١٩.١	٤.٤	٠	٤.٠٤	٠.٨٤
ساعدني المختبر المحوسب باستخدام طريقة الاستقصاء والاستكشاف في التدريس	٢٤.٦	٤٠.٧	٢١.٧	١٣	٠	٣.٧٧	٠.٩٧
وجد الطلاب المختبر المحوسب أكثر تشويقاً من المختبر العادي	٣٢.٩	٤٢.٩	١٤.٣	١٠	٠	٣.٩٨	٠.٩٤
استخدام المختبر المحوسب في التدريس ممتع وجذاب	٣٠	٤٥.٧	١٥.٧	٥.٧	٢.٩	٣.٩٤	٠.٩٨
قلل المختبر المحوسب من الوقت اللازم لتنفيذ التجارب	٢٧.١	٤٤.٣	١٥.٧	١٠	٢.٩	٣.٨٣	١.٠٣
وفر المختبر المحوسب وقتاً أكثر للتفكير الناقد حول التجربة	٢٨.٣	٤٣.٣	١٩.٤	٦	٣	٣.٨٨	٠.٩٩
الوقت الذي يحتاجه المختبر المحوسب لا يوازي الفائدة المرجوة منه	١٦.٤	٢٣.٩	١٧.٩	٣٤.٣	٧.٥	❖٣.٠٧	١.٢٥
باستخدام المختبر المحوسب يمكنني تطبيق العديد من التجارب التي لا أستطيع تطبيقها في المختبر العادي	٢٠	٤٤.٣	١٥.٧	١٧.١	٢.٩	٣.٦١	١.٨٥
المتوسط العام						٣,٧٧	

❖ المتوسط المعدل

أكدوا أن المفاهيم العلمية أصبحت أكثر واقعية بالنسبة لهم. وهذه النتيجة تتفق مع اعتقاد المعلمين أن المختبر المحوسب ساعد طلابهم على تصحيح بعض المفاهيم العلمية، كما تتفق مع ما توصلت له عدد من الدرسات السابق مثل دراسة مكروس وتنكر (Mokros & Tinker, 1987) [١٢]، ودراسة براسل (Brasell, 1987) [١٣]، ودراسة أوشيزو (Occhuizzo, 1993) [١٤]، ودراسة سفيك (Sevic, 1995) [١٥]، ودراسة رديش وزملائه (Redish, Saul, & Steinberg, 1997) [١٦]، ودراسة الشايع (٢٠٠٣م) [١٧].

كما يوضح الجدول رقم (١٥) أن المختبرات المحوسبة قللت من الوقت اللازم لتنفيذ التجارب، ووفرت وقتاً أكثر للمتعلمين للتفكير الناقد وهذا بدوره ساعدهم على استنتاج النتائج بصورة أفضل. كما أكد حوالي (٧٠٪) من الطلاب على مساعدة المختبر المحوسب لهم لفهم الرسوم البيانية بعمق. وهذا كله أدى إلى نمو مهارات الاستكشاف لدى الطلاب كما يعتقد أكثر من (٧٢٪) من العينة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة ناشمياس ولن (Nachmias & Linn, 1987) [١٨]. ومن ناحية أخرى، فقد أكد (٧٧,٩٪) من الطلاب على أن مختبرات العلوم المحوسبة أكثر تشويقاً من المختبرات العادية، وأنها غيرت من رتابة تدريس العلوم، وهذا بدوره زاد من رغبة الطلاب في الذهاب إلى المختبر والتعلم بشكل عام.

السؤال الثاني: ج. ما اتجاهات المعلمين والطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث تنمية اتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي والعلوم؟

أولا: اتجاهات المعلمين

يوضح المتوسط العام (٤,١) للجدول رقم (١٦) إلى أن مختبرات العلوم المحوسبة زادت من اتجاهات المعلمين الايجابية نحو الحاسب الآلي والعلوم بشكل عام، وتراوحت متوسطات استجاباتهم على بنود هذا المحو بين (٤,٢٣) و (٣,٨٧).

الجدول رقم (١٥). اتجاهات الطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث أثرها على تعلم وتعليم العلوم.

العبارة	موافق بشدة ٪	موافق ٪	محايد ٪	غير موافق ٪	غير موافق بشدة ٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اعتقد أن تعلمي زاد باستخدام المختبر المحوسب عن المختبر العادي	١٥.٣	٤٢.٤	١٥	٧.٢	٣.٩	٣.٩	١.١
ساعدني المختبر المحوسب في استيعاب المفاهيم العلمية بصورة أفضل من المختبر العادي	٤٠.٧	٣٥	١٤.٥	٦.٢	٣.٥	٤.٠	١.٠
ساعدني المختبر المحوسب على تصحيح بعض المفاهيم العلمية الخاطئة لدي	٣٠.٦	٤٠.٨	١٨.٤	٧.٨	٢.٥	٣.٩	١.٠
جعل المختبر المحوسب المفاهيم العلمية أكثر واقعية	٣٢.١	٤٢.٥	١٥.٢	٧.٩	٢.٣	٣.٩	١.٠
قلل المختبر المحوسب من الوقت اللازم لتنفيذ التجارب	٢٧.٧	٣٦.١	١٦.٣	١٣.٦	٦.٤	٣.٦	١.٢
ساعد المختبر المحوسب على استنتاج نتائج التجربة بصورة أفضل	٣٦.٧	٤٠.٥	١٤.٤	٥.٨	٢.٦	٤.٠	٠.٩٩
جعلني المختبر المحوسب افهم الرسوم البيانية بعمق	٣٢.٦	٣٦.٨	١٧	٩.٢	٤.٢	٣.٨	١.١
وفر المختبر المحوسب وقتاً أكثر للتفكير الناقد حول التجربة	٣٠.٢	٣٦.٩	١٨	٧.٩	٤.١	٣.٨	١.١
زاد المختبر المحوسب من مهارات الاستكشاف	٣١.٤	٤١.١	١٦.٣	٧.٨	٣.٤	٣.٩	١.٠
المختبر المحوسب أكثر تشويقاً من المختبر العادي	٤٤.٨	٣٣.١	١١.٤	٨	٢.٧	٤.١	١.١
المختبر المحوسب غير من رتابة تدريس العلوم	٢٥	٣٦.٨	٢٢.٥	٩.٢	٦.٤	٣.٦	١.١
زاد المختبر المحوسب من رغبتي للذهاب للمختبر	٣٩.٩	٣٧.٧	١٣.٧	٦.٨	٢	٤.١	٠.٩٩
زاد المختبر المحوسب من رغبتي في التعلم	٣٦.٤	٣٧.٩	١٥.٤	٥.٧	٤.٦	٤.٠	١.١
المتوسط العام						٣.٩١	

الجدول رقم (١٦). أثر مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهات المعلمين نحو العلوم والحاسب الآلي.

العبارة	موافق بشدة %	موافق %	محايد %	غير موافق %	غير موافق بشدة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
زاد المختبر المحوسب من اتجاهاتي الإيجابية نحو الحاسب الآلي	٣١,٩	٥٢,٢	١١,٦	٢,٩	١,٤	٤,١٠	٠,٨٢
جعلني المختبر المحوسب اقتنع أكثر بأهمية استخدام الحاسب الآلي في التعليم	٣٧,٧	٥٢,٢	٥,٨	٢,٩	١,٤	٤,٢٢	٠,٨٠
زاد المختبر المحوسب من مهارات استخدام الحاسب الآلي لدي	٢٧,١	٤٧,١	١٧,١	٢,٩	٥,٧	٣,٨٧	١,٠٣
زاد المختبر المحوسب من حبي للمادة التي ادرسها	٣٤,٣	٣٧,١	٢٤,٣	٠	٤,٣	٣,٩٧	٠,٩٩
زاد المختبر المحوسب من رغبتي في البحث العلمي	٢٧,٩	٥١,٥	١٤,٧	٥,٩	٠	٤,٠١	٠,٨٢
لدي رغبة كبيرة في استخدام المختبر المحوسب	٤٠	٤٧,١	٨,٦	٤,٣	٠	٤,٢٣	٠,٧٨
المتوسط العام						٤,١	

يوضح الجدول رقم (١٦) أن (٨٤,١٪) من المعلمين زادت اتجاهاتهم الايجابية نحو الحاسب الآلي بعد استخدامهم لمختبرات العلوم المحوسبة، كما أشار حوالي (٩٠٪) من المعلمين إلى أن تجربة المختبرات المحوسبة جعلتهم يقتنعون أكثر بأهمية استخدام الحاسب الآلي في التعليم، كما أكد (٧٤,٢٪) منهم زيادة مهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي نتيجة استخدامهم للمختبر المحوسب.

كما أكد (٧٠٪) من المعلمين ازدياد حبهم للمادة العلمية التي يدرسونها بعد استخدامهم للمختبر المحوسب، كما أكدوا أن هذه التجربة أدت إلى زيادة رغبتهم بالبحث العلمي. وأخيراً أكد (٨٧,١٪) من المعلمين أن لديهم رغبة كبيرة في استمرارهم في استخدام المختبر المحوسب، بينما أشار (٤,٣٪) فقط من عينة المعلمين لعدم وجود هذه الرغبة، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة هك (Heck, 1990) [٢٣]، ودراسة سويير (Swyer, 1997) [٢٤].

ثانيا: اتجاهات الطلاب

أكدت النتائج أن مختبرات العلوم المحوسبة زادت من اتجاهات الطلاب الايجابية نحو الحاسب الآلي والعلوم بشكل عام بحجم تأثيرها على معلميهم إلى حد كبير، يوضح جدول رقم (١٧) أن المتوسط العام لهذا الاتجاه بلغ (٣,٩٨)، بينما كان لدى المعلمين (٤,١). كما أكد (٧٨٪) تقريباً من الطلاب وبمتوسط مقداره (٤,١) على زيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو الحاسب الآلي بعد تجربة المختبرات المحوسبة، كما أشار حوالي (٨١,٧٪) منهم أن هذه التجربة زادت من قناعتهم بأهمية استخدام الحاسب الآلي في التعليم. كما أوضح (٧٢,١٪) منهم زيادة مهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي نتيجة استخدامهم لمختبرات العلوم المحوسبة.

الجدول رقم (١٧) . أثر مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهات الطلاب نحو العلوم والحاسب الآلي.

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٪	٪	٪	٪	٪		
زاد المختبر المحوسب من اتجاهاتي الايجابية نحو الحاسب الآلي	٣٩.٤	٣٨.٥	١٣,١	٥.٧	٣.٤	٤.١	١.٠
زاد المختبر المحوسب من قناعتي بأهمية استخدام الحاسب الآلي في التعليم	٤٧,٥	٣٤.٢	٩.٩	٥.٣	٣.٢	٤.٢	١.٠
زاد المختبر المحوسب من مهارات استخدام الحاسب الآلي لدي	٣٣.٢	٣٨.٩	١٥.٤	٩.٥	٣	٣.٩	١.١
زاد المختبر المحوسب من نظرتي الايجابية نحو مواد العلوم	٢٩	٤١.٤	١٦.٣	٩.٢	٤.١	٣.٨	١.١
زاد المختبر المحوسب من رغبتي في البحث العلمي	٢٩.٥	٣٧.٨	٢١.٥	٧	٤.٢	٣.٨	١.١
لدي رغبة كبيرة باستخدام المختبر المحوسب	٤٩.١	٣١.٨	١٠.١	٥.٣	٣,٧	٤.٢	١.١
المتوسط العام						٣.٩٨	

كما يوضح جدول رقم (١٧) أن (٨٠,٤٪) من الطلاب زاد نظرتهم الايجابية نحو مواد العلوم بعد استخدامهم للمختبر المحوسب، كما أكد (٦٧,٣٪) منهم أن هذه التجربة أدت إلى زيادة رغبتهم بالبحث العلمي. و أخيراً أشار أكثر من (٨٠٪) من الطلاب أن لديهم رغبة كبيرة في استمرارهم في استخدامهم لمختبرات العلوم المحوسبة. وهذه النتائج تؤكد ما توصلت له دراسة سويير (Swyer, 1997) [٢٤]، ودراسة توماس وزملائه (Thomas, Man-wai, & Po-keung, 2004) [٢٥].

السؤال الثالث: ما سبل تطوير استخدام مختبرات العلوم المحوسبة من وجهة نظر المعلمين؟

يوضح الجدول رقم (١٨) آراء المعلمين في عينة الدراسة نحو سبل تطوير مختبرات العلوم المحوسبة، حيث أكد المعلمون على وجود نقص كبير في التجهيزات الضرورية

الجدول رقم (١٨). سبل تطوير مختبرات العلوم المحوسبة.

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٪	٪	٪	٪	٪		
لا توجد حاسبات آلية كافية في المختبر لاستخدام المختبر المحوسب بشكل فعّال	٦٠	٢٥,٧	١٢,٩	١,٤	٠	٤,٤٤	٠,٧٧
لا توجد مستشعرات كافية لكي يقوم الطلاب بأداء التجارب بأنفسهم	٥٠	٣٠	١١,٤	٥,٧	٢,٩	٤,١٨	١,٠٤

تابع الجدول رقم (١٨).

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٪	٪	٪	٪	٪		
اعتقد أنني احتاج إلى تدريب مكثف حتى يمكنني استخدام المختبر المحوسب بفاعلية	٣٦,٢	٣٧,٧	١٤,٥	٨,٧	٢,٩	٣,٩٦	١,٠٦
لا بد من تدريب معلمي العلوم على استخدام المختبر المحوسب في مقررات الإعداد التربوي في كليات التربية وكليات المعلمين	٦٧,١	٢٧,١	٤,٣	١,٤	٠	٤,٦٠	٠,٦٥

لاستخدام المختبرات المحوسبة بشكل فعّال، فقد أشار (٨٥,٧٪) منهم على عدم توافر أجهزة حاسوبية كافية في مختبرات العلوم. كما أوضح (٨٠٪) منهم إلى عدم كفاية المستشعرات الموجودة لديهم حتى يمكّنوا الطلاب من عمل التجارب بأنفسهم. أما بالنسبة لعامل الوقت، فقد أوضح (٥٦,٥٪) من عينة الدراسة عدم توافر وقتٍ كافٍ لديهم خلال العام الدراسي لاستخدام المختبر المحوسب بشكل فعّال.

أما من ناحية التدريب فلم يعارض أحد من عينة البحث على أهمية وجود دليل شامل لكيفية استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في عمل التجارب، بينما أشار (٧٤٪) منهم تقريباً إلى احتياجهم لتدريب مكثف حتى يتمكنوا من استخدام المختبر المحوسب

بفاعلية، كما أكد (٨٠٪) منهم على احتياجهم لدورات تدريبية في تطوير مهارات استخدام الحاسب الآلي لديهم بشكل عام. بينما يرى (٩٤,٢٪) من المعلمين على ضرورة تضمين تدريب معلمي العلوم على استخدام المختبر المحوسب في كليات التربية وكليات المعلمين. وهذا يدعونا هنا إلى التأكيد على أهمية تدريب المعلمين، لأن المعلم يشكل الركيزة الأساسية لإنجاح أي مشروع تطويري للتعليم، فبدون التدريب الكافي للمعلم فستبقى كثير من التجارب عرضة للفشل.

السؤال الرابع: أ- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين بإجاباتهم عن السؤال الثاني حسب متغير المنطقة التعليمية والمادة الدراسية ومهارة التعامل مع الحاسب الآلي؟

أولا: الفروق بناءً على متغير المنطقة التعليمية:

يوضح الجدول رقم (١٩) متوسطات اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناء على متغير المنطقة التعليمية، حيث تراوحت متوسطات الاتجاه العام للمعلمين حسب مناطقهم التعليمية بين (٤,٢٣) في المنطقة الشرقية إلى (٣,٣٣) في منطقة عسير.

ويوضح الجدول رقم (١٩) أن متوسطات اتجاهات المعلمين من حيث سهولة التجهيز والاستخدام تراوحت بين (٣,٦٣) في المنطقة الشرقية إلى (٢,٦٢) في منطقة عسير. أما بالنسبة لاتجاهاتهم نحو تأثير المختبرات المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم، فقد كان أكثرها تأثيراً على اتجاهات معلمي المنطقة الشرقية بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٠)، وأقلها تأثيراً على اتجاهات معلمي منطقة عسير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨). وتراوحت متوسطات مدى تأثير المختبرات المحوسبة على اتجاهات المعلمين نحو العلوم والحاسب الآلي بين (٤,٥٠) في المنطقة الشرقية إلى (٣,٤٨) في منطقة مكة المكرمة.

الجدول رقم (١٩). اتجاهات المعلمين بناء على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مكة المكرمة	٩	٣,٣٥	٠,٦٤	٣,٤١	٠,٣٨	٣,٤٨	٠,٤٨	٣,٦٧	٠,٤٢
المدينة المنورة	٨	٣,٠٧	٠,٦٧	٣,٦٥	٠,٧٥	٤,١٣	٠,٨٨	٣,٤١	٠,٦٩
الرياض	٩	٢,٩٢	٠,٧٠	٣,٨٥	٠,٦٦	٤,٠٧	٠,٦٣	٣,٦٢	٠,٦١
المنطقة الشرقية	١٠	٣,٦٣	٠,٤٥	٤,٤٠	٠,٣٧	٤,٥٠	٠,٤٥	٤,٢٣	٠,٣٣
القصيم	١٥	٣,٢٢	٠,٤٧	٣,٩٦	٠,٥٥	٤,١٠	٠,٨١	٣,٨١	٠,٥٤
عسير	١٢	٢,٦٢	٠,٦٧	٣,٣٨	٠,٧٩	٣,٩٦	٠,٨٧	٣,٣٣	٠,٦٨
جازان	٧	٢,٩٥	٠,٥٩	٣,٦٩	٠,٦١	٤,٠٩	٠,٥٧	٣,٦٠	٠,٤٧

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناء على متغير المنطقة التعليمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول رقم (٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات المعلمين في محور التجهيز والاستخدام، ومحور تعلم وتعليم العلوم، وفي الاتجاه العام، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بناء على محور الاتجاهات نحو العلوم والحاسب الآلي

وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، تبين أن الفروق الدالة إحصائياً في محور التجهيز والاستخدام ومحور تعلم وتعليم العلوم وفي الاتجاه العام كانت لحساب معلمي المنطقة الشرقية على حساب معلمي منطقة عسير.

الجدول رقم (٢٠). تحليل التباين الأحادي لاتجاهات المعلمين بناء على متغير المنطقة التعليمية.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٦,٧٠	٦	١,١١	٣,١٣	٠,٠٠٩	دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٤٩	٦٣	٠,٣٦			
	المجموع	٢٩,٢١	٦٩				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	٧,٧٠	٦	١,٢٨	٣,٤٥	٠,٠٠٥	دالة
	داخل المجموعات	٢٣,٤٤	٦٣	٠,٣٧			
	المجموع	٣١,١٥	٦٩				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	٤,٨٤	٦	٠,٨١	١,٦٠	٠,١٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١,٧٣	٦٣	٠,٥٠			
	المجموع	٣٦,٥٨	٦٩				
الاتجاه العام	بين المجموعات	٥,٣٥	٦	٠,٨٩	٢,٩١.	٠,٠١٤	دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٤٩	٦٣	٠,٣١			
	المجموع	٢٤,٦١	٦٩				

ثانيا: الفروق بناء على متغير المادة الدراسية

يوضح الجدول رقم (٢١) متوسطات اتجاهات المعلمين نحو المختبرات المحوسبة بناءً على متغير المادة الدراسية، حيث بلغ متوسط الاتجاه العام لمعلمي الأحياء (٣,٧١)، بينما بلغ متوسط الاتجاه العام لمعلمي الكيمياء والفيزياء (٣,٦٩) و(٣,٦٢) على التوالي.

الجدول رقم (٢١). اتجاهات المعلمين بناءً على متغير المادة الدراسية.

المادة الدراسية	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأحياء	٢٢	٣,٠٧	٠,٥٧	٣,٨٧	٠,٧٥	٤,٠٤	٠,٨١	٣,٧١	٠,٦٦
الكيمياء	٢٢	٣,١٥	٠,٦١	٣,٧١	٠,٦٨	٤,١٦	٠,٦٠	٣,٦٩	٠,٥٢
الفيزياء	٢٢	٣,٠٧	٠,٨٠	٣,٧٤	٠,٦٥	٣,٩٤	٠,٨٢	٣,٦٢	٠,٦٦

كما يوضح الجدول رقم (٢١) متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تجربة مختبرات العلوم المحوسبة من حيث التجهيز والاستخدام، فقد بلغ متوسط اتجاهات معلمي الكيمياء (٣,١٥)، بينما بلغ متوسط اتجاهات معلمي الفيزياء والأحياء (٣,٠٧). أما بالنسبة لاتجاهات المعلمين نحو تأثير المختبرات المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم، فقد بلغ متوسط اتجاهات معلمي الأحياء (٣,٨٧)، بينما بلغ متوسط اتجاهات معلمي الفيزياء والكيمياء (٣,٧٤) و(٣,٧١) على التوالي. أما فيما يتعلق بمدى تأثير المختبرات المحوسبة على اتجاهات المعلمين نحو العلوم والحاسب الآلي، فقد كان أكثرها تأثيراً على اتجاهات معلمي الكيمياء بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٦)، وأقلها تأثيراً على اتجاهات معلمي الفيزياء بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، بينما بلغ متوسط معلمي الأحياء (٤,٠٤).

ويوضح تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات المعلمين بناء على متغير المادة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

الجدول رقم (٢٢). تحليل التباين الأحادي لاتجاهات المعلمين بناء على متغير المادة الدراسية.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٠،٠١	٢	٠،٠١	٠،٠٩٢	٠،٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨،٢٤	٦٣	٠،٤٥			
	المجموع	٢٨،٣٢	٦٥				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	٠،٣٣	٢	٠،١٦	٠،٣٣٨	٠،٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠،٦٣	٦٣	٠،٤٩			
	المجموع	٣٠،٩٦	٦٥				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	٠،٥٧	٢	٠،٢٨	٠،٥٠٥	٠،٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥،٥٠	٦٣	٠،٦٥			
	المجموع	٣٦،٠٧	٦٥				
الاتجاه العام	بين المجموعات	٠،١٠	٢	٠،٠١	٠،١٣٤	٠،٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤،١٤	٦٣	٠،٣٨			
	المجموع	٢٤،٢٤	٦٥				

ثالثا: الفروق بناء على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي

يوضح الجدول رقم (٢٣) متوسطات اتجاهات المعلمين نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناءً على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي، حيث بلغ متوسط الاتجاه العام للمعلمين ذوي المهارة العالية (٣،٩٥)، بينما بلغت متوسطات اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة وذوي المهارة الضعيفة (٣،٦٤) و(٣،١٧) على التوالي.

الجدول رقم (٢٣). اتجاهات المعلمين بناء على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي.

مهارة التعامل مع الحاسب الآلي	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيفة	٧	٢,٥٠	٠,٦٥	٣,٢٣	٠,٦٥	٣,٧١	٠,٤٣	٣,١٧	٠,٤٤
متوسطة	٤٤	٣,٠٢	٠,٥٩	٣,٧٧	٠,٦٥	٤,٠٣	٠,٧١	٣,٦٤	٠,٥٦
عالية	١٩	٣,٥٤	٠,٥٧	٣,٩٩	٠,٦٤	٤,٢٦	٠,٨٣	٣,٩٥	٠,٦٢

كما يوضح الجدول رقم (٢٣) متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تجربة مختبرات العلوم المحوسبة من حيث سهولة التجهيز والاستخدام، فبلغ متوسط اتجاهات المعلمين ذوي المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي (٣,٥٤)، وبلغ متوسط اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة (٣,٠٢)، بينما بلغ متوسط اتجاهات المعلمين ذوي المهارة الضعيفة (٢,٥٠).أما بالنسبة لاتجاهات المعلمين نحو تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم، فقد بلغ متوسط اتجاهات المعلمين ذوي المهارة العالية (٣,٩٩)، بينما بلغ متوسط اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة وذوي المهارة الضعيفة (٣,٧٧) و(٣,٢٣) على التوالي. أما فيما يتعلق بمدى تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهات المعلمين نحو العلوم والحاسب الآلي، فقد كان أكثرها تأثيراً على اتجاهات المعلمين ذوي المهارة العالية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٦)، وأقلها تأثيراً على اتجاهات المعلمين ذوي المهارة الضعيفة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١).

كما يظهر التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول رقم (٢٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات المعلمين في جميع محاور الدراسة ما عدا محور الاتجاهات نحو العلوم والحاسب الآلي.

الجدول رقم (٢٤). تحليل التباين الأحادي لاتجاهات المعلمين بناء على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٦.٤٤	٢	٣.٢٢	٩.٤٨	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٢.٧٧	٦٧	٠.٣٤			
	المجموع	٢٩.٢١	٦٩				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	٢.٩٥	٢	١.٤٨	٣.٥١	٠.٠٣٦	دالة
	داخل المجموعات	٢٨.١٩	٦٧	٠.٤٢			
	المجموع	٣١.١٥	٦٩				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	١.٥٩	٢	٠.٧٩	١.٥٣	٠.٢٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٩٩	٦٧	٠.٥٢			
	المجموع	٣٦.٥٨	٦٩				
الاتجاه العام	بين المجموعات	٣.٢٨	٢	١.٦٤	٥.١٤	٠.٠٠٨	دالة
	داخل المجموعات	٢١.٣٤	٦٧	٠.٣٢			
	المجموع	٢٤.٦٢	٦٩				

وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائياً في محور التجهيز والاستخدام كانت لصالح المعلمين ذوي المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي على حساب المعلمين ذوي المهارة المتوسطة والضعيفة. أما ما يتعلق بالفروق الدالة إحصائياً بمحور تعلم وتعليم العلوم وفي الاتجاه العام فكانت لصالح المعلمين ذوي المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي على حساب المعلمين ذوي المهارة الضعيفة. وتعتبر الفروق لصالح المعلمين ذوي المهارة العالية منطقية إلى حد كبير، وهذه النتيجة تدعم أهمية تدريب المعلمين على استخدامات الحاسب الآلي، وزيارة مهاراتهم

في هذا المجال بشكل عام، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة أو التدريب قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين.

السؤال الرابع: ب - هل هناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب بإجاباتهم عن السؤال الثاني حسب متغير المنطقة التعليمية والصف الدراسي ومهارات التعامل مع الحاسب الآلي؟

أولاً: الفروق بناء على متغير المنطقة التعليمية:

يوضح الجدول رقم (٢٥) متوسطات اتجاهات الطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناءً على متغير المنطقة التعليمية، حيث تراوحت متوسطات الطلاب في محور التجهيز والاستخدام بين (٣,٧٨) في منطقة جازان إلى (٣.١٦) في منطقة عسير. أما بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم، فقد تراوحت بين (٤,٠٧) في منطقة القصيم إلى (٣,٦٠) في منطقة عسير.

كما يوضح الجدول رقم (٢٥) متوسطات مدى تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهات الطلاب نحو العلوم والحاسب الآلي، حيث كان أكثرها تأثيراً على اتجاهات طلاب منطقة جازان بمتوسط حسابي قدره (٤,١٦)، وأقلها تأثيراً على اتجاهات طلاب منطقة عسير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨). كما يلاحظ بشكل عام ارتفاع اتجاهات طلاب منطقة جازان في جميع محاور الدراسة حيث بلغ الاتجاه العام لهم (٤,٠٢)، بينما كانت اتجاهات طلاب منطقة عسير أقل المناطق حيث بلغ الاتجاه العام لهم (٣,٥٣).

ويظهر تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول رقم (٢٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات الطلاب في جميع المحاور.

الجدول رقم (٢٥). اتجاهات الطلاب بناءً على متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مكة المكرمة	١٢٩	٣.٣٤	٠.٨٢	٣.٨٥	٠.٦٣	٣.٩٤	٠.٧٦	٣.٧٥	٠.٥٦
المدينة المنورة	٤٧	٣.٤٦	٠.٧٥	٣.٩٤	٠.٦٦	٤.٠٦	٠.٧٦	٣.٨٧	٠.٦٠
المنطقة الشرقية	٨١	٣.٥١	٠.٨٣	٣.٨٣	٠.٥٩	٣.٩٣	٠.٧٩	٣.٧٦	٠.٥٥
القصيم	٢٠٢	٣.٦٧	٠.٨٠	٤.٠٧	٠.٦٣	٤.١١	٠.٧٠	٣.٩٧	٠.٥٧
عسير	٨٨	٣.١٦	٠.٨٤	٣.٦٠	٠.٦٧	٣.٦٨	٠.٨٣	٣.٥٣	٠.٦١
جازان	٣٣	٣.٧٨	٠.٦٥	٤.٠٤	٠.٦٠	٤.١٦	٠.٦٦	٤.٠٢	٠.٥٤

الجدول رقم (٢٦). تحليل التباين الأحادي اتجاهات الطلاب بناءً على متغير المنطقة التعليمية.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٢٢.٠٨	٥	٤.٤٢	٦.٨٦	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٦٨.٨٥	٥٧٤	٠.٦٤			
	المجموع	٣٩٠.٩٣	٥٧٩				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	١٥.١٦	٥	٣.٠٣	٧.٦٠	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨.٩٤	٥٧٤	٠.٤٠			
	المجموع	٢٤٤.١٠	٥٧٩				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	١٣.٢٣	٥	٢.٦٥	٤.٧١	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٢٢.١٠	٥٧٤	٠.٥٦			
	المجموع	٣٣٥.٣٣	٥٧٩				
الاتجاه العام	بين المجموعات	١٤.٤٤	٥	٢.٨٩	٨.٨٤	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٨٧.٤٤	٥٧٤	٠.٣٣			
	المجموع	٢٠١.٨٧	٥٧٩				

وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائياً في جميع المحاور كانت لحساب طلاب منطقتي القصيم وجازان على حساب طلاب منطقة عسير، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب منطقة القصيم على حساب طلاب منطقة مكة المكرمة في محور التجهيز والاستخدام فقط.

ثانيا: الفروق بناء على متغير الصف الدراسي

يوضح الجدول رقم (٢٧) متوسطات اتجاهات الطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناء على متغير الصف الدراسي، حيث بلغ متوسط اتجاهات طلاب الصف الثاني ثانوي نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث سهولة التجهيز والاستخدام (٣,٦١)، بينما بلغ متوسط زملائهم في الصفين الأول والثاني (٣,٤٢). وبلغ متوسط اتجاهات طلاب الصف الثاني ثانوي نحو تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم (٣,٩٥)، بينما بلغ متوسط اتجاهات طلاب الصف الثالث ثانوي (٣,٩١) وطلاب الصف الأول ثانوي (٣,٨٧).

أما فيما يتعلق بمدى تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهاتهم نحو العلوم والحاسب الآلي، فقد كان متوسط اتجاهات طلاب الصف الثاني ثانوي (٤,٠٦)، بينما بلغ متوسط اتجاهات طلاب الصف الأول ثانوي (٣,٩٨) وطلاب الصف الثالث (٣,٩١). كما بلغ متوسط الاتجاه العام لطلاب الصف الثاني نحو مختبرات العلوم المحوسبة (٣,٨٨)، بينما بلغ متوسط اتجاه زملائهم في الصفين الثالث والأول (٣,٨٠) و(٣,٧٩) على التوالي.

ويظهر تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول رقم (٢٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات الطلاب في محور التجهيز والاستخدام فقط.

الجدول رقم (٢٧). اتجاهات الطلاب بناءً على متغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢٢٨	٣,٤٢	٠,٨٤	٣,٨٧	٠,٦٣	٣,٩٨	٠,٧٢	٣,٧٩	٠,٥٧
الثاني	٢٠٣	٣,٦١	٠,٨٣	٣,٩٥	٠,٦٧	٤,٠٦	٠,٧٧	٣,٨٨	٠,٦١
الثالث	١٤١	٣,٤٢	٠,٧٦	٣,٩١	٠,٦٦	٣,٩١	٠,٨٠	٣,٨٠	٠,٥٩

الجدول رقم (٢٨). تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلاب بناءً على متغير الصف الدراسي.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٤,٦٣	٢	٢,٣٢	٣,٤٥	٠,٠٣	دالة
	داخل المجموعات	٣٨٢,٠١	٥٦٩	٠,٦٧			
	المجموع	٣٨٦,٦٤	٥٧٠				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	٠,٧١	٢	٠,٣٥	٠,٨٤	٠,٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٠,١١	٥٦٩	٠,٤٢			
	المجموع	٢٤٠,٨١	٥٧٠				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	١,٨٨	٢	٠,٩٤	١,٦٤	٠,١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٥,٩٢	٥٦٩	٠,٥٧			
	المجموع	٣٢٧,٨٠	٥٧٠				
الاتجاه العام	بين المجموعات	٠,٩٦	٢	٠,٤٨	١,٣٧	٠,٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٨,٢٦	٥٦٩	٠,٣٥			
	المجموع	١٩٩,٢٢	٥٧٠				

وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائياً في محور التجهيز والاستخدام كانت لحساب طلاب الصف الثاني ثانوي على حساب طلاب الصفين الأول والثالث. وقد يعود هذه الفروق إلى نوعية تجارب الصف الثاني الثانوي من حيث مناسبتها لاستخدام مختبرات العلوم المحوسبة.

ثالثا: الفروق بناءً على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي

يوضح الجدول رقم (٢٩) متوسطات اتجاهات الطلاب نحو مختبرات العلوم المحوسبة بناءً على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي ، حيث بلغت متوسط الاتجاه العام للطلاب ذوي المهارة العالية (٣,٩٥)، بينما بلغ متوسط اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة وذوي المهارة الضعيفة (٣,٨٤) و(٣,٤٦) على التوالي. أما متوسط اتجاهات الطلاب ذوي المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي نحو مختبرات العلوم المحوسبة من حيث سهولة التجهيز والاستخدام فبلغ ٣,٨٠، بينما متوسط اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة ٣,٤٧ ، وبلغ متوسط اتجاهات المعلمين ذوي المهارة الضعيفة ٣,٠٠.

الجدول رقم (٢٩). اتجاهات الطلاب بناء على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي.

مهارة التعامل مع الحاسب الآلي	العدد	التجهيز والاستخدام		تعلم وتعليم العلوم		العلوم والحاسب الآلي		الاتجاه العام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيفة	٦٧	٣,٠٠	٠,٩٨	٣,٦٣	٠,٨١	٣,٤٦	٠,٨٦	٣,٤٦	٠,٧١
متوسطة	٣٥٧	٣,٤٧	٠,٧٣	٣,٩٢	٠,٥٦	٤,٠٦	٠,٦٨	٣,٨٤	٠,٥١
عالية	١٤٤	٣,٨٠	٠,٨٢	٤,٠٢	٠,٧٢	٤,٠٦	٠,٨١	٣,٩٥	٠,٦٤

كما يوضح الجدول رقم (٢٩) اتجاهات الطلاب نحو تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على تعلم وتعليم العلوم، فقد بلغ متوسط اتجاهات الطلاب ذوي المهارة العالية (٤.٠٢)، وبلغ متوسط اتجاهات زملائهم ذوي المهارة المتوسطة وذوي المهارة الضعيفة (٣.٩٢) و(٣.٦٣) على التوالي. أما فيما يتعلق بمدى تأثير مختبرات العلوم المحوسبة على اتجاهات الطلاب نحو العلوم والحاسب الآلي، فقد كان متوسط اتجاهات الطلاب ذوي المهارة العالية والمتوسطة (٤.٠٦)، بينما بلغ متوسط اتجاهات الطلاب ذوي المهارة الضعيفة (٣.٤٦).

كما يظهر اختبار التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول رقم (٣٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين اتجاهات الطلاب في جميع محاور الدراسة.

الجدول رقم (٣٠). تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلاب بناءً على متغير مهارة التعامل مع الحاسب الآلي.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجهيز والاستخدام	بين المجموعات	٢٩.٩٦	٢	١٤.٩٨	٢٤.٢٠	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٤٩.١٥	٥٦٥	٠.٦٢			
	المجموع	٣٧٩.١١	٥٦٦				
تعلم وتعليم العلوم	بين المجموعات	٧.١٣	٢	٣.٧٥	٨.٨٢	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨.٣٨	٥٦٥	٠.٤٠			
	المجموع	٢٣٥.٥١	٥٦٦				
العلوم والحاسب الآلي	بين المجموعات	٢٠.٩٨	٢	١٠.٤٩	١٩.٣٠	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٠٧.١٤	٥٦٥	٠.٥٤			
	المجموع	٣٢٨.١٢	٥٦٦				
الاتجاه العام	بين المجموعات	١١.٢٩	٢	٥.٦٤	١٧.٣١	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٨٤.١٥	٥٦٥	٠.٣٣			
	المجموع	١٩٥.٤٤	٥٦٦				

وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح الطلاب الذين مهاراتهم عالية في استخدام الحاسب الآلي على حساب ذوي المهارة الضعيفة في جميع محاور الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالة إحصائياً في محور التجهيز والاستخدام لصالح الطلاب عالي المهارة في استخدام الحاسب الآلي على حساب متوسطي المهارة. كذلك دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين من صنفوا مهارتهم بأنها متوسطة على حساب الذين اعتبروا أن مهارتهم في استخدام الحاسب الآلي ضعيفة في جميع المحاور ما عدا محور تعلم وتعليم العلوم.

وهذه النتيجة تدعونا إلى التأكيد على أهمية اكتساب الطلاب لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي حيث يعتبر لغة العصر الراهن. وهذا الأمر يتطلب من المسئولين عن التربية والتعليم الاهتمام الكبير بهذا الجانب. كما يمكن لمعلم العلوم التعاون مع معلم الحاسب الآلي في المدرسة لتدريب الطلاب على المهارات اللازم اكتسابها لتساعدهم على استخدام مختبرات العلوم المحوسبة بفاعلية أكثر.

التوصيات

تخلص هذه الدراسة إلى التوصيات التالية لنجاح تعميم تجربة مختبرات العلوم المحوسبة:

١- تزويد مختبرات العلوم بالتجهيزات الكافية لتمكين الطلاب من استخدام مختبرات العلوم المحوسبة بأنفسهم.

٢- إصدار أدلة استخدام مختبرات العلوم المحوسبة للمعلمين والطلاب، ويمكن أن تشمل إرشادات لكيفية دمج هذه المختبرات للعمل اليومي في المختبر، وعرض

خطوات عمل جميع التجارب المعملية التي يمكن تطبيقها باستخدام مختبرات العلوم المحوسبة.

٣- عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي بشكل عام، وتدريبهم على الاستخدام الأمثل لمختبرات العلوم المحوسبة.

٤- تضمين تدريب معلمي العلوم على استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في مقررات الإعداد التربوي في كليات التربية وكليات المعلمين، وعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

٥- إجراء دراسة تحليلية للتعرف على أسباب الاتجاهات الإيجابية العالية للطلاب في منطقتي القصيم وجازان وللمعلمين في المنطقة الشرقية، وأسباب الاتجاهات الأقل ايجابية لمعلمي وطلاب منطقة عسير مع أن الدراسة أوضحت أنها أكثر المناطق استخداماً لمختبرات العلوم المحوسبة. وكذلك أسباب تفاوت استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في المنطقة الشرقية تبعا لمتغير المادة الدراسية.

المراجـــــــع

[١] وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* (ط ٦). الرياض: مطابع البيان، ١٤١٦هـ.

[٢] Teck-Chee. C. "Rolling motion experiments with a microcomputer". *Physics Education*, 30, No.3, (1998), 182-85.

[٣] الدغيم، خالد إبراهيم. "اثر تدريس الكيمياء بالحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء". رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

[٤] سلام، سيد أحمد وخالد الحذيفي. "اثر استخدام الحاسب الآلي في تعليم العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلم والاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض". مجلة *البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٤ ، ع ٣

(١٩٩١م)، ٣٢٥- ٣٨١.

[٥] Trowbrighe, Leslie W. et al.,. *Teaching Secondary School Science: Strategies for developing scientific literacy.* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc./Pearson Education. 2000.

[٦] Morse, Ronlad H. "Computer uses in secondary science education". (*Eric Document Reproduction Service* no. ed 331489), 1991.

[٧] Kessler, Doug. Computer-based lab provides hands-on approach to scientific exploration. *T H E Journal*; 23, no. 2 (1995), 64-66.

[٨] Nitko, Anthony J. *Educational Assessment of Students* (3ed ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall/Merrill Education, 2001.

[٩] زيتون، عايش محمود. *أساليب تدريس العلوم*. الأردن: دار الشروق. ٢٠٠١م.

[١٠] نشواتي، عبدالمجيد. *علم النفس التربوي* (ط ٢). الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع. ١٤٠٥هـ.

[١١] Doran, Rodney. *Basic measurement and evaluation of science instruction.* Washington, DC: National Science Teachers Association, 1980.

[١٢] Mokros, J. R. & Tinker R. F. "The Impact of Microcomputer-Based Labs on children's ability to interpret graphs". *Journal of Research in Science Teaching,* 24, no. 4 (1987), 369-383.

[١٣] Brasell, H. "The effects of real-time laboratory graphing on learning graphing representations of distance and velocity". *Journal of Research in Science Teaching,* 24, no. 4 (1987), 385-395.

[١٤] Occhuizzo, John. "A comparison of traditional experimental technique versus microcomputer multitasking platform in competency development and concept enhancement in the constructivist high school physics lab (CAL)". Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, U.S.A. 1993.

[١٥] Sevic, Michael. "Effects of Micro-computer-Based Laboratory on graphing interpretation skills and understanding of motion". Paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching (San Francisco, CA, April 22-25, 1995).

[١٦] Redish, Edward; Saul, Jeffery; & Steinberg, Richard. "On the effectiveness of Active-Engagement Microcomputer-Based Laboratories. *The American Journal of Physics,* 65, (1997), 45-54.

[١٧] Alshaya, Fahad S. "The Effect of Microcomputer-Based Laboratory (MBL) on Students' Learning of Capacitor Experiment in Introductory College Physics Courses in Saudi Arabia". Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, U.S.A. 2003.

[١٨] Nachmias, Rafi & Linn Marcia. "Evaluations of science Laboratory Data: the Role of Computer-Presented Information". *Journal of Research in Science Education,* 24, no. 5 (1987), 491-506.

[١٩] الإدارة العامة لتقنيات التعليم/ وزارة التربية والتعليم. *مشروع حوسبة مختبرات العلوم*. الرياض: وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ.

[٢٠] Farr, J. & Van den Berg, W. "Minicomputers in the teaching laboratory-an example from Physics". (*Eric Document Reproduction Service* no. ed. 216877), 1982.

[٢١] Chonacky. N. "Microcomputers data management in an introductory physics laboratory". *American Journal of Physics*, 50, no. 2 (1982), 170-176.

[٢٢] Stein, J. S. "The Computer as lab partner: Classroom experience gleaned from one year of microcomputer-based laboratory Use". *Journal of Educational Technology Systems,* 15, no. 3, (1986-87), 225-36.

[٢٣] Heck, R. H. "Secondary science teachers' attitudes about Microcomputer-Based Laboratory techniques: Instructional uses and needed improvements". *Computers in the Schools,* 7, no. 3 (1990), 71-85.

[٢٤] Swyer, Robert W. "Teacher and Student Attitudes toward Microcomputer-Based Laboratories (MBLs) in the Province of Newfoundland and Labrador". Master dissertation, Memorial University of Newfoundland. Digital dissertation (Publication number: AAT MQ42453), 1998.

[٢٥] Thomas, Gregory; Man-wai, Peter Fong; & Po-keung, Eric Tsang. "Students' perceptions of early experiences with microcomputer-based laboratories (MBL)". *British Journal of Educational Technology,* 35, no. 5 (2004), 669-674.

Secondary science teachers and students attitudes' toward Microcomputer-Based Laboratory (MBL) and the status of its use

Fahad Suliman Alshaya, Ph.D.
Curriculum and Instruction Department,
College of Education, King Saud University

Abstract. The purpose of this study was to determine secondary science teachers and students' attitudes toward Microcomputer-Based Laboratory (MBL) in seven educational districts in Saudi Arabia (Makkah, Maddina, Riyadh, Western province, Qassim, Assir, and Jazan). A sample consisting of 118 teachers and 580 students responded to survey instruments designed by the author.

The teacher and student instrument consisted of two sections. First section purposed to determine teachers and students attitudes toward MBL with respect to MBL's setup and usage, enhancing learning and teaching of science, and affecting teachers and students' attitudes toward science and computers. The second section used to determine the extent of MBL use and to collect personal information as educational district, computer skills, science course, and student' level.

The results of this study indicated that:

- 62.3% of teachers have used MBL at least one time, while 37.7 did not use it at all.
- Teachers and students alike have overall positive attitudes toward MBL especially with respect to affecting teachers and students' attitudes toward science and computers.
- Significant differences in teachers attitudes toward MBL with respect to MBL's setup and usage, enhancing learning and teaching science, and general attitudes were found with different educational districts.
- Significant differences in students' attitudes toward MBL were found with different educational districts.
- Significant differences in teachers and students' attitudes toward MBL were found with different computer skills.
- No significant differences in teachers' attitudes toward MBL were found with different science courses (Physics, chemistry, and biology).

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٩٩-٥٢٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

قواعد التحريم في المعاملات المالية: قاعدة المصالح والمفاسد
دراسة تأصيلية وتطبيقات معاصرة

عبدالله بن حمد السكاكر

الأستاذ المساعد بقسم الفقه في كلية الشريعة بجامعة القصيم

جامعة القصيم، القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٩/٨/١٤٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٨/١١/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. يُعتبر الأصل في المعاملات المالية وأنواع التجارات: الإباحة والحل، ولا يحرم منها إلا ما دل الدليل على تحريمه، وقد جعل أهل العلم الأدلة الدالة على تحريم بعض المعاملات، قواعد للتحريم، فما اندرج تحتها خرج عن قاعدة الحل ودخل في التحريم، ومن هذه القواعد: قاعدة "المصالح والمفاسد" وفيما يلي تلخيص لعملي في هذا البحث:

١ – بيان تقرير أهل العلم لهذه القاعدة .

٢ – بيان المقصود بقاعدة المصالح والمفاسد .

٣ – ذكر الأدلة الدالة على منع بعض المعاملات، لأن المصالح الفائتة بسببها أعظم من المصالح الحاصلة بها .

٤ - ذكر الأدلة الدالة على منع بعض المعاملات لما يترتب عليها من مفاسد تزيد على مفاسد منعها .

٥ – بيان أن المقاصد في المعاملات معتبرة .

٦ – بيان ضوابط هذه القاعدة الأربعة وهي :

أ) درء المفاسد مقدم على جلب المصالح عند تساويهما .

ب) إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما .

جـ) المصالح العامة يغتفر لأجلها المضرات الخاصة .

د) المصلحة المتحققة لا تترك لمفسدة متوهمة .

٧ – بيان مجال القاعدة .

٨ – ذكر بعض تطبيقات القاعدة على المعاملات المالية المعاصرة .

٩ – ختمت البحث بتلخيص أهم نتائجه وبقائمة المراجع والفهارس .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين ... ثم أما بعد :

فقد نظم الإسلام المعاملات المالية تنظيماً عظيماً دقيقاً ، تتبين فيه حكمة الله في شرعه ورحمته بخلقه.

لقد قامت المعاملات المالية في الإسلام على تحصيل المصالح وتكثيرها، ودرء المفاسد وتقليلها مع مراعاة تيسير المعاملات المالية التي لا تصلح حياة الناس بدونها .

ويتجلى ذلك إذا علمنا أن الأصل في المعاملات المالية في الإسلام هو الحل والإباحة ، وأنه لا يحرم منها إلا ما دل الدليل على تحريمه ، فالحلال مطلق واسع لا حد له ، والحرام مقيد محصور .

قال الشاطبي رحمه الله: "والأصل في المعاملات الإذن حتى يدل الدليل على خلافه "[١]. ا.هـ

وقال السعدي رحمه الله: (المعاملات وأنواع التجارات فالأصل فيها كلها الإباحة والحل، فلا يمنع ويحرم منها إلا ما ورد الشرع بمنعه وتحريمه).[٢]

ولما كانت المعاملات تتجدد وتتطور، ويحدث منها ما لم يكن يعرف من قبل، جعل أهل العلم النصوص الواردة في تحريم بعض المعاملات قواعد تعرض عليها المعاملات الحادثة، فإن اندرجت تحتها حرمت، وإلا بقيت على أصل الحل.

قال الشيخ السعدي رحمه الله بعد أن قرر أن الأصل في المعاملات الحل: (فهذا أصل عظيم يحيط بجميع المعاملات بشرط أن يهذب وينقح ويخلص منه ما ينافيه بتحرير قواعد وضوابط سيأتي – إن شاء الله- التنبيه عليها ونذكر لهذا الأصل أمثلة يتقرر بها قبل ذكر القواعد والضوابط الجارية مجرى الاستثناء من هذا الأصل).[٣]

وقال رحمه الله: (واعلم أن الشارع من حكمته ورحمته بعباده حرم عليهم معاملات تضرهم في دينهم ودنياهم، وأعظمها قاعدة الربا، وقاعدة الغرر والميسر، وقاعدة التغرير والخداع، فلنذكرها وغيرها ثم نتبعها بضوابط تقصر عنها عموماً وجمعاً).[٤]

وقال الشيخ عبدالله البسام رحمه الله: (وقاعدة المعاملات في الإسلام العدل، ومراعاة مصلحة الطرفين، فلا تخرج المعاملات عن هذا الأصل العظيم .

---

(١) الموافقات ١/٢٨٤-٢٨٥ .

(٢) الإرشاد إلى معرفة الأحكام، ص١٠١ .

(٣) الإرشاد إلى معرفة الأحكام، ص١٠٢ .

(٤) الإرشاد إلى معرفة الأحكام، ص١٠٣ .

ولذا فإن تحريم المعاملات ترجع إلى ظلم أحد الطرفين، وعدم تحقق العدالة في جانبه وبتتبع الشريعة واستقرائها، وجد أن المعاملات المحرمة ترجع إلى ثلاث قواعد:

الأولى: قاعدة الربا بأنواعه وصوره.

الثانية: قاعدة الغرر بأقسامه وأنواعه.

الثالثة: قاعدة التغرير والخداع بجميع ألوانه وأحواله.

فكل جزئيات المعاملات المحرمة وصورها ترجع إلى هذه القواعد الثلاث).[٥]

وقواعد التحريم ليست محصورة في هذه الثلاث كما يقول الشيخ عبدالله البسام رحمه الله ولكن هذه الثلاث هي أعظمها وأهمها كما هي عبارة الشيخ عبدالرحمن السعدي رحمه الله.

وقد عزمت – بإذن الله – على تتبع هذه القواعد بجمعها وضبطها والاستدلال لها وبيان تقرير أهل العلم لها، وتطبيق كل قاعدة على بعض المعاملات المالية المعاصرة، وسأعرض في هذا البحث لإحدى هذه القواعد وهي: قاعدة المصالح والمفاسد.

المبحث الأول: تقرير أهل العلم لقاعدة المصالح والمفاسد

تعتبر قاعدة[٦] المصالح والمفاسد [٧] من قواعد التحريم في المعاملات المالية في الإسلام.

---

(٥) تعليقات البسام على نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب ٣/٥-٦.

(٦) القاعدة في اللغة مأخوذة من (قَعَدَ) وهو يدور حول معنيي الاستقرار والثبات ولذا سميت أصول البيت وأسسه التي يبنى عليها قواعد، والقاعدة الفقهية في الاصطلاح: قضية كلية فقهية منطبقة على فروع من أبواب أ.هـ، من القواعد والضوابط الفقهية عند ابن تيمية في فقه الأسرة للشيخ محمد بن عبدالله الصواط ١/٨٣، ٩٢.

(٧) المصالح جمع مصلحة وهي: " المنفعة التي قصدها الشارع الحكيم لعباده من حفظ دينهم ونفوسهم وعقولهم ونسلهم وأموالهم طبق ترتيب معين فيما بينهم) ا.هـ، من ضوابط المصلحة للدكتور محمد سعيد رمضان البوطي، ص٢٣، والمفاسد ضدها. أحكام القرآن ١/٩٦.

قال أبو بكر بن العربي في كتابه: أحكام القرآن عند تفسير قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُوا۟ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا۟ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة: ١٨٨) .(٨)

المسألة الأولى: هذه الآية من قواعد المعاملات، وأساس المعاوضات التي ينبني عليها وهي أربعة: هذه الآية، وقوله تعالى ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰا۟ ﴾ ،(٩) وأحاديث الغرر، واعتبار المقاصد والمصالح.(١٠) ا.هـ

وذلك أن الله سبحانه وتعالى أحل البيع وما في معناه من المعاوضات المالية، لما بالناس من الحاجة إليها، ولما يحصل بها من المصالح التي لا تتحقق بدونها، إذ كل إنسان محتاج لما في يد غيره من أموال، وأعيان، ومنافع، والناس محتاجون لما في يده كذلك، وبالمعاملات المالية، تسد تلك الحوائج وتقوم مصالح الناس بلا ظلم.

فالمعاملات المالية شرعت لتحقيق مصالح الناس، فإذا ترتب عليها فوات مصالح أعظم من المصالح الحاصلة بها، أو حصول مفاسد أعظم من المفاسد التي شرعت لدفعها، منعت وحرمت .قال الشيخ عبد الرحمن السعدي رحمه الله: (القاعدة السادسة والسابعة إذا تضمن العقد ترك واجب أو انتهاك محرم فإنه حرام غير صحيح وقد دلت النصوص الشرعية على هذين الأمرين في عدة مواضع، فمن ذلك البيع والشراء بعد نداء الجمعة، وإذا ضاق وقت المكتوبة ... ومن ذلك أن يبيع العنب والعصير ممن يتخذه خمرا ..)(١١)

---

(٨) الإرشاد إلى معرفة الأحكام للشيخ عبد الرحمن السعدي .

(٩) البقرة : ٢٧٥.

(١٠) أحكام القرآن ٩٦/١.

(١١) الإرشاد إلى معرفة الأحكام للشيخ عبد الرحمن السعدي ص ١٢٥ .

المبحث الثاني: الاستدلال لهذه القاعدة

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأدلة على منع المعاملة لفوات مصالح أعظم من المصالح الحاصلة بها

١ – تحريم البيع يوم الجمعة بعد النداء الثاني، فإن مصلحة إدراك صلاة الجمعة، أعظم من مصلحة البيع، ولو زادت مصلحة البيع في هذا الوقت على مصلحة إدراك صلاة الجمعة لجاز البيع، كما لو اضطر إنسان إلى طعام أو شراب فيحل البيع حينئذ، لأن حفظ نفسه المعصومة من الهلاك مصلحة أعظم من مصلحة إدراك الجمعة، قال في الروض المربع: ويصح بعد النداء المذكور البيع لحاجة كمضطر إلى طعام ... [١٢]ا.هـ

قال العز بن عبدالسلام في قواعد الأحكام: والبيع الشاغل عن الجمعة حرام لا لأنه بيع، بل لكونه شاغلاً عن الجمعة، فإن رتبت مصلحة التصرف والطاعات على مصلحة الجمعة، قدم ذلك التصرف على الجمعة، لفضل مصلحته على مصلحة أداء الجمعة، فيقدم إنقاذ الغريق، وإطفاء الحريق على صلاة الجمعة.[١٣] ا.هـ

وقد علل سبحانه منع البيع: برجحان خير ومصلحة الجمعة على خير ومصلحة البيع، قال سبحانه وتعالى ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا نُودِىَ لِلصَّلَوٰةِ مِن يَوْمِ ٱلْجُمُعَةِ فَٱسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ وَذَرُواْ ٱلْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الجمعة: ٩).

ثم أكد سبحانه وتعالى هذا التفضيل في آخر السورة، قال سبحانه: ﴿ وَإِذَا رَأَوْاْ تِجَـٰرَةً أَوْ لَهْوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَآئِمًا ۚ قُلْ مَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ مِّنَ ٱللَّهْوِ وَمِنَ ٱلتِّجَـٰرَةِ ۚ وَٱللَّهُ خَيْرُ ٱلرَّٰزِقِينَ ﴾ (الجمعة: ١١).

---

(١٢) الروض المربع مع حاشية ابن قاسم ٤/٣٧٣.
(١٣) قواعد الأحكام ١/١٢٧.

المطلب الثاني: الأدلة على منع المعاملة لما يترتب عليها من مفاسد تزيد على مفاسد منعها

١ – بيع الحاضر للباد .

٢ – البيع على البيع والشراء على الشراء .

٣ – بيع السلاح لقطاع الطريق والبغاة والمحاربين .

٤ – بيع العنب والعصير ونحوهما لمن يصنعه خمراً .

وسأذكر فيما يلي دليل كل مثال من هذه الأمثلة ووجه المنع فيه :

١ – بيع الحاضر للباد

عن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه قال: نهى النبي ﷺ أن يبيع حاضر لباد... الحديث متفق عليه.(١٤)

وعن طاووس عن ابن عباس رضي الله عنهم قال: نهى رسول الله ﷺ أن تتلقى الركبان وأن يبيع حاضر لباد، قال: فقلت لابن عباس ما قوله: حاضر لباد؟ قال: لا يكون لـه سمسارا . متفق عليه واللفظ لمسلم.(١٥)

وعن جابر رضي الله تعالى عنه قال: قال رسول الله ﷺ: " لا يبيع حاضر لباد، دعوا الناس يرزق الله بعضهم من بعض " رواه مسلم.(١٦)

---

(١٤) البخاري، كتاب البيوع - باب لا يبيع على بيع أخيه ولا يسوم على سوم أخيه .. ٢٤/٣ ، صحيح مسلم، كتاب النكاح – باب تحريم الخطبة على خطبة أخيه حتى يأذن أو يترك ١٠٣٣/٢ ، (١٤١٣) .

(١٥) البخاري، كتاب البيوع – باب هل يبيع حاضر لباد بغير أجر وهل يعينه أو ينصحه ٢٧/٣ ، صحيح مسلم، كتاب البيوع – باب تحريم بيع الحاضر للبادي ١١٥٧/٢ ، (١٥٢١) .

وجه الدلالة

أن النبي صلى الله عليه وسلم منع الحاضر العالم بسعر السوق أن يتولى البيع للجالب الذي لا يعرف سعر السوق، أو يعرفه ولكنه يريد البيع بسعر يومه، لما يحصل بذلك من تضييق على أهل البلد.

ولذا قال ﷺ: " دعوا الناس يرزق الله بعضهم من بعض "، فمفسدة التضييق على الناس، أعظم من مفسدة منع الحاضر من تولي البيع للجالب، فدفعت أعظم المفسدتين بارتكاب أخفهما، قال ابن قدامة في المغني: والمعنى في ذلك: أنه متى ترك البدوي يبيع سلعته، اشتراها الناس برخص ويوسع عليهم السعر، فإذا تولى الحاضر بيعها وامتنع من بيعها إلا بسعر البلد ضاق على أهل البلد، وقد أشار النبي ﷺ في تعليله إلى هذا المعنى.(١٧).اهـ

٢ – البيع على البيع، والشراء على الشراء

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: لا تناجشوا ولا يبع المرء على بيع أخيه ... الحديث متفق عليه واللفظ لمسلم.(١٨)

وفي رواية للبخاري: "لا يبتاع المرء على بيع أخيه ولا تناجشوا ولا يبيع حاضر لباد".(١٩)

---

(١٦) صحيح مسلم، كتاب البيوع – باب تحريم بيع الحاضر للبادي ١١٥٧/٢، (١٥٢٢).

(١٧) المغني ٣٠٩/٦.

(١٨) صحيح البخاري، كتاب البيوع – باب لا يبيع على بيع أخيه ولا يسوم على سوم أخيه...٢٤/٣، وصحيح مسلم، كتاب النكاح - باب تحريم الخطبة على خطبة أخيه حتى يأذن أو يترك ١٠٣٣/٢، (١٤١٣)، والنجش هو: أن يزيد في السلعة وهو لايريد شراءها.

(١٩) بإثبات الألف في يبتاع والباء في يبيع على أن "لا" نافية، وبهذا وجهه ابن حجر في الفتح ٤١٤/٤، ٤٣٦، والحديث رواه البخاري في كتاب البيوع – باب لا يبيع حاضر لباد بالسمسرة ٢٨/٣.

قال ابن حجر في فتح الباري: قال العلماء: البيع على البيع حرام، وكذلك الشراء على الشراء، وهو أن يقول لمن اشترى سلعة في زمن الخيار: افسخ لأبيعك بأنقص، أو يقول للبائع: افسخ لأشتري منك بأزيد، وهو مجمع عليه.[٢٠] ا.هـ

والمعنى في منع البيع على البيع والشراء على الشراء، ما يترتب عليه من المفاسد، فإن البيع على البيع فيه إضرار بالبائع الأول وإفساد عليه، وإيغار لصدره، وإن لم يتمكن المشتري من فسخ العقد الأول فإن البيع على البيع يوغر صدره على البائع الأول.

والمعنى في منع الشراء على الشراء، كالمعنى في منع البيع على البيع.

قال ابن قدامة في المغني بعد أن ذكر صورة البيع على البيع: (فهذا غير جائز لنهي النبي ﷺ عنه، ولما فيه من الإضرار بالمسلم والإفساد عليه)، ثم ذكر صورة الشراء على الشراء، وقال: (فهو محرم أيضاً لأنه في معنى المنهي منه ولأن الشراء يسمى بيعاً فيدخل في النهي)[٢١]. ا.هـ

وجه الدلالة

أن هذا البيع مُنِع، لأن مفسدته أعظم من مفسدة منعه، فارتكبت أخف المفسدتين لدفع أعظمهما.

٣ – بيع السلاح لقطاع الطريق والبغاة والمحاربين ومن يستعمله في الحرام

قال البخاري رحمه الله: باب بيع السلاح في الفتنة.[٢٢]ا.هـ

---

(٢٠) فتح الباري ٤/٤١٤-٤١٥، حديث (٢١٣٩، ٢١٤٠).

(٢١) المغني ٦/٣٠٥-٣٠٦.

(٢٢) كتاب البيوع ٣/١٦.

وروى البيهقي في السنن عن عمران بن حصين رضي الله عنه قال: "نهى رسول الله ﷺ عن بيع السلاح في الفتنة"، ثم قال البيهقي: رفعه وهم والموقوف أصح[٢٣]. ا.هـ

وروى ابن أبي شيبة كراهة حمل السلاح والخيل إلى أرض العدو أو بيعه منهم، عن: إبراهيم النخعي والحسن وابن سيرين وقتادة وعمر بن عبدالعزيز.[٢٤]

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: وقال البخاري في بيع السلاح في الفتنة: (كره عمران بن حصين بيعه في الفتنة، والكراهة المطلقة في لسان المتقدمين لا يكاد يراد بها إلا التحريم).[٢٥] ا.هـ

وقال الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾[٢٦] (المائدة: ٢).

ولا شك أن بيعه لمن يستعمله في الحرام، إعانة له على الإثم والعدوان، فلما كانت مفسدة بيعه لمن يستعمله في الحرام كالبغاة والمحاربين وقطاع الطريق، أعظم من مفسدة منع هذا البيع، ارتكبت أخف المفسدتين لدفع أعلاهما، فحرم هذا البيع.

قال في الهداية مع فتح القدير: (ولا ينبغي أن يباع السلاح من أهل الحرب ولا يجهز إليهم).[٢٧] ا.هـ

---

(٢٣) السنن الكبرى للبيهقي ٣٢٧/٥، والمرفوع ضعيف ضعفه الحافظ في التلخيص ١٨/٣، والألباني في الإرواء ١٣٥/٥ (١٢٩٦).

(٢٤) مصنف ابن أبي شيبة ٤٤٧/١٢-٤٤٩، كتاب الجهاد، باب ما يكره أن يحمل للعدو فيتقوى به الآثار من م(١٥٢١٢)-(١٥٢٢٠).

(٢٥) بيان الدليل على بطلان التحليل، ص٤٧٧.

(٢٦) قدمت الاستدلال بالحديث على الآية لكونه خاصاً والآية عامة.

(٢٧) فتح القدير ٤٦٠/٥.

وقال في مواهب الجليل : (وكذا يحرم بيع الحربيين آلة الحرب من كراع أو سلاح أو سروج أو غيرها مما يتقوون به في الحرب)[٢٨].ا.هـ

وقال النووي في المجموع : (وأما بيع السلاح لأهل الحرب فحرام بالإجماع)[٢٩]ا.هـ

وقال ابن قدامة في المغني : (وهكذا الحكم في كل ما قصد به الحرام، كبيع السلاح لأهل الحرب أو لقطاع الطريق أو في الفتنة، وبيع الأمة للغناء أو إجارتها كذلك، أو إجارة داره لبيع الخمر فيها، أو لتتخذ كنيسة، أو بيت نار، وأشباه ذلك، فهذا حرام...)[٣٠]ا.هـ

٤ – بيع العنب والعصير لمن يتخذه خمراً

عن بريدة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: " من حبس العنب أيام القطاف حتى يبيعه من يهودي أو نصراني أو ممن يتخذه خمراً، فقد تقحم النار على بصيرة " رواه الطبراني في الأوسط والبيهقي في شعب الإيمان.[٣١]

وعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: " لعن رسول الله ﷺ في الخمر عشرة: عاصرها، ومعتصرها، وشاربها، وحاملها، والمحمولة إليه، وساقيها وبائعها وآكل ثمنها والمشتري لها والمشتراة له " رواه الترمذي، وابن ماجه.[٣٢]

---

(٢٨) مواهب الجليل ٢٥٣/٤، وقال في جواهر الإكليل ٣/٢، وكذا يمنع بيع آلة الحرب للحربيين .ا.هـ

(٢٩) المجموع ٤٣٢/٩ .

(٣٠) المغني ٣١٩/٦ .

(٣١) المعجم الأوسط ٢٩٤/٥ (٥٣٥٦)، شعب الإيمان ١٧/٥ (٥٦١٨)، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد ٩٠/٤ : فيه عبدالكريم بن عبدالكريم قال أبو حاتم : حديثه يدل على الكذب.ا.هـ، وقال في العلل المتناهية ١٨٨/٢ : قال أبو حاتم: لا أصل له .ا.هـ، ومع ذلك حسنه الحافظ رحمه الله في بلوغ المرام، انظره مع سبل السلام٥٠٣/٢ .

(٣٢) جامع الترمذي، كتاب البيوع – باب النهي أن يتخذ الخمر خلاً ٥٨٩/٣ (١٢٩٥)، وقال : هذا حديث غريب، وابن ماجه، كتاب الأشربة– باب لعنت الخمر على عشرة أوجه ١١٢٢/٢ =

قال شيخ الإسلام: (لا يجوز بيع العنب لمن يعصره خمراً، بل قد لعن رسول الله ﷺ من يعصر العنب لمن يتخذه خمراً، فكيف بالبائع له الذي هو أعظم معاونة..) [٣٣]اهـ

وعن مصعب بن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنهما قال: " كان لسعد كروم وأعناب كثيرة، وكان له فيها أمين، فحملت عنباً كثيراً، فكتب إليه: إني أخاف على الأعناب الضيعة، فإن رأيت أن أعصره عصرته، فكتب إليه سعد: إذا جاءك كتابي هذا فاعتزل ضيعتي، فوالله لا أئتمنك على شيء بعده أبداً، فعزله عن ضيعته "، رواه النسائي.[٣٤]

وقال سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة: ٢).

وجه الدلالة من هذه الآثار

أن بيع العنب والعصير ونحوهما لمن يتخذه خمراً، إعانة له على الإثم ومشاركة في تيسير أسباب الفساد في المجتمع، فلما كانت هذه المفسدة أعظم من مفسدة تحريم بيع العنب والعصير لمن يتخذه خمراً، ارتكبت أخف المفسدتين لدفع أعظمهما، فحرمت هذه المعاملة عند أكثر أهل العلم.

فهو المذهب عند المالكية قال في مواهب الجليل: ذكر القرطبي والأبي في أوائل شرح مسلم في منع بيع العنب لمن يعصرها خمراً قولين: قال الأبي: (والمذهب في هذا

= (٣٣٨١)، ورواه الإمام أحمد ٢٥/٢، وأبو داود، كتاب الأشربة – باب العنب يعصر للخمر ٨١/٤ (٣٦٧٤)، وابن ماجه، كتاب الأشربة، باب لعنت الخمر على عشرة أوجه ١١٢١/٢ (٣٣٨٠)، عن ابن عمر وَجَوَّد إسنادَه شيخ الإسلام في بيان الدليل على بطلان التحليل، ص٩٢، وصححه الألباني في الإرواء ٣٦٧/٥ (١٥٢٩).

(٣٣) الفتاوى الكبرى ٤٤١/٣ و ٥٥/٦ .

(٣٤) السنن، كتاب الأشربة – باب الكراهية في بيع العصير ٣٢٨/٨ .

سد الذرائع ، كما يحرم بيع السلاح لمن يعلم أنه يريد قطع الطريق على المسلمين ، أو إثارة الفتنة بينهم).[٣٥] .ا.هـ

وهو المذهب أيضاً عند الشافعية قال النووي في المجموع : (قال أصحابنا : يكره بيع العصير لمن عرف باتخاذ الخمر ، والتمر لمن عرف باتخاذ النبيذ... فإن تحقق اتخاذه لذلك خمراً ونبيذاً وأنه يعصي بهذا السلاح ففي تحريمه وجهان ....

أحدهما : ...يكره كراهة شديدة والآخر لا يحرم وأصحهما : يحرم..)[٣٦] .ا.هـ

وهو مذهب الحنابلة ، قال الموفق في المغني : (وجملة ذلك أن بيع العصير لمن يعتقد أنه يتخذه خمراً محرم)[٣٧] .ا.هـ

ورخص في بيعه الحنفية وفرقوا بين بيع السلاح من أهل الفتنة ، وبين بيع العنب أو العصير لمن يتخذه خمراً ، بأن السلاح يُعصى الله سبحانه وتعالى بعينه ، وأما العنب فلا يعصى الله سبحانه وتعالى به إلا بصنعة.[٣٨]

ولا يخفى أن بيع العنب والعصير لمن يتخذه خمراً إعانة له على الإثم ، وقد نهى الله عن ذلك في قوله ﴿ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة : ٢) .

المبحث الثالث : اعتبار المقاصد في المعاملات [٣٩]

الأمثلة على هذه القاعدة كثيرة جداً كبيع العبد المسلم والمصحف لكافر ، وبيع العبد الأمرد لمن علم أنه يفجر به ، وإجارة الجارية أو إعارتها لمن علم أنه يفجر بها ، وبيعها لمن يحملها على البغاء وبيع البيض لمن يقامر به ، في أمثلة كثيرة لا تتناهى .

---

(٣٥) مواهب الجليل ٤/٢٥٤ .

(٣٦) المجموع ٩/٤٣٢ .

(٣٧) المغني ٦/٣١٧ ، وانظر : الروض المربع مع حاشية ابن قاسم ٤/٣٧٣ .

(٣٨) فتح القدير ٦/١٠٧- ١٠٨ .

(٣٩) المقاصد جمع مقصد والمراد بها هنا نية العاقد ومراده .

فمن نظر إلى المقاصد في هذه المعاملات وجعل للوسائل أحكام المقاصد، علم أن المفاسد المترتبة على هذه المعاملات، أعظم من مفسدة منعها وتحريمها، ولهذا قال بتحريمها، ارتكاباً لأخف المفسدتين لدفع أعظمهما.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية في بيان الدليل على بطلان التحليل: (الوجه الثاني عشر أن المقاصد والاعتقادات معتبرة في التصرفات والعادات، كما هي معتبرة في التقربات والعبادات، فتجعل الشيء حلالاً أو حراماً، وصحيحاً أو فاسداً، أو صحيحاً من وجه فاسداً من وجه، كما أن القصد في العبادة يجعلها واجبة أو مستحبة أو محرمة وصحيحة أو فاسدة، ودلائل هذه القاعدة كثيرة جداً).

ثم ذكر رحمه الله عدداً من الأدلة عليها منها: الأدلة على تحريم بيع العنب والعصير ممن يتخذه خمراً، والسلاح في الفتنة، ثم قال: (ثم في معنى هؤلاء، كل بيع، أو إجارة، أو هبة، أو إعارة تعين على معصية إذا ظهر القصد، وإن جاز أن يزول قصد المعصية مثل بيع السلاح للكفار، أو للبغاة، أو لقطاع الطريق، أو لأهل الفتنة، وبيع الرقيق لمن يعصي الله فيه إلى غير ذلك من المواضع، فإن ذلك قياس بطريق الأولى على عاصر الخمر، ومعلوم أن هذا إنما استحق اللعنة، وصارت إجارته وبيعه باطلاً إذا ظهر له أن المشتري والمستأجر يريد التوسل بماله ونفعه إلى الحرام، فيدخل في قوله سبحانه: ﴿ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة: ٢).

ومن لم يراع المقاصد في العقود، يلزمه أن لا يلعن العاصر، وأن يجوز له أن يعصر العنب لكل أحد، وإن ظهر له قصده التخمير، لجواز تبدل القصد، ولعدم تأثير القصد عنده في العقود وقد صرحوا بذلك، وهذا مخالفة بيّنة لسنة رسول الله ﷺ.[٤٠]

---

(٤٠) بيان الدليل على بطلان التحليل في كلام نفيس، ص٨٩، وما بعدها، وص٤٧٢ - ٧٨٠.

وقال ابن القيم في إعلام الموقعين : (فصل في سد الذرائع لما كانت المقاصد التي لا يتوصل إليها إلا بأسباب وطرق تفضي إليها كانت طرقها وأسبابها تابعة لها ، معتبرة بها ، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفضائها إلى غاياتها وارتباطاتها بها ، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها ، بحسب إفضائها إلى غاياتها ...)

ثم قسم رحمه الله الأفعال والأقوال المفضية إلى المفسدة إلى أربعة أقسام :

الأول : وسيلة موضوعة للإفضاء إلى المفسدة ، كشرب المسكر المفضي إلى مفسدة السكر .

الثاني : وسيلة موضوعة للمباح ، قصد بها التوسل إلى المفسدة ، كعقد النكاح بقصد التحليل .

الثالث : وسيلة موضوعة للمباح ، لم يقصد بها التوسل إلى المفسدة ، لكنها مفضية إليها غالباً ، ومفسدتها أرجح من مصلحتها ، كالصلاة في أوقات النهي ، ومسبة آلة المشركين بين ظهرانيهم ، وكالبيع يوم الجمعة بعد النداء ، وبيع العنب لمن يعصره خمراً ، والسلاح لأهل الفتنة ونحوهم .

الرابع : وسيلة موضوعة للمباح ، وقد تفضي إلى المفسدة ، ومصلحتها أرجح من مفسدتها كالنظر إلى المخطوبة .

ثم قال : فالشريعة جاءت بإباحة هذا القسم (الرابع) أو استحبابه أو إيجابه بحسب درجاته في المصلحة ، وجاءت بالمنع من القسم الأول كراهة أو تحريماً بحسب درجاته في المفسدة ، بقي النظر في القسمين الوسط : هل هما مما جاءت الشريعة بإباحتهما ، أو المنع منهما ؟ فنقول : الدلالة على المنع من وجوه :

الوجه السابع : أنه تعالى نهى عن البيع وقت نداء الجمعة لئلا يتخذ ذريعة إلى التشاغل بالتجارة عن حضورها .

الوجه السابع والتسعون: قال الإمام أحمد: نهى رسول الله ﷺ عن بيع السلاح في الفتنة.

ولا ريب أن هذا سد لذريعة الإعانة على المعصية، ويلزم من لم يسد الذرائع أن يجوز هذا البيع كما صرحوا به، ومن المعلوم أن هذا البيع يتضمن الإعانة على الإثم والعدوان، وفي معنى هذا كل بيع أو إجارة أو معاوضة تعين على معصية الله كبيع السلاح للكفار والبغاة وقطاع الطريق، وبيع الرقيق لمن يفسق به أو يؤاجره لذلك، أو إجارة داره أو حانوته أو خانه لمن يقيم فيها سوق المعصية وبيع الشمع أو إجارته لمن يعصي الله عليه، ونحو ذلك مما هو إعانة على ما يبغضه الله ويسخطه، ومن هذا عصر العنب لمن يتخذه خمراً وقد لعنه رسول الله ﷺ هو والمعتصر معاً، ويلزم من لم يسد الذرائع أن لا يلعن العاصر، وأن يجوز له أن يعصر العنب لكل أحد، ويقول: القصد غير معتبر في العقد، والذرائع غير معتبرة، ونحن مطالبون في الظواهر، والله يتولى السرائر، وقد صرحوا بهذا، ولا ريب في التنافي بين هذا وبين سنة رسول الله ﷺ.[(٤١)]

وقال ابن حجر الهيتمي في كتابه *الزواجر عن اقتراف الكبائر*: " الكبيرة التسعون والحادية والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والتسعون بعد المائة": نحو بيع العنب والزبيب ونحوهما ممن علم أنه يعصره خمراً، والأمرد ممن علم أنه يفجر به، والأمة ممن يحملها على البغاء، والخشب ونحوه ممن يتخذه آلة لهو، والسلاح للحربيين ليستعينوا به على قتالنا، والخمر ممن يعلم أنه يشربها ونحو الحشيشة مما مر ممن يعلم أنه يستعملها، وعَدُّ هذه السبع من الكبائر لم أره، ولكنه

---

(٤١) *إعلام الموقعين*، ج٣، ص ١٤٧ - ١٤٩، ١٥٠، ١٧٠.

غير بعيد لعظم ضررها مع قاعدة أن للوسائل حكم المقاصد، والمقاصد في هذه كلها كبائر، فلتكن وسائلها كذلك ...) [٤٢] ا.هـ

وجاء في الموسوعة الفقهية الكويتية في مادة "أزلام" ما نصه: (فلا يصح عند جمهور الفقهاء بيع العنب لمن يتخذه خمراً، ولا بيع بندق لقمار، ولا دار لتعمل كنيسة، ولا بيع الخشبة لمن يتخذها صليباً، ولا بيع النحاس لمن يتخذه ناقوساً، وكذلك كل شيء علم أن المشتري قصد به أمراً لا يجوز)[٤٣]. ا.هـ

وفي شرح الشيخ محمد العثيمين رحمه الله للزاد، استدل لقول المؤلف: (ولا يصح بيع عصير ممن يتخذه خمراً ولا سلاح في فتنة) ا.هـ، بقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة: ٢)، ثم ذكر بعض الأمثلة، وقال: (نأخذ من هذه قاعدة عامة: " كل بيع يتضمن الإعانة على الإثم والعدوان، حرام ولا يصح "[٤٤]. ا.هـ

ويتجلى معنى الموازنة بين المصالح والمفاسد في هذه القاعدة في منع بيع العبد المسلم للكافر، لما فيه من هوان وصغار المسلم للكافر، وقد نفاه سبحانه بقوله: ﴿ وَلَن يَجْعَلَ ٱللَّهُ لِلْكَٰفِرِينَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ سَبِيلاً ﴾ (النساء: ١٤١)، ولما فيه من الفتنة للمسلم، فاعتبرت هذه المفسدة لرجحانها، فإذا وجدت مصلحة في هذا البيع أعظم من تلك المفسدة جاز البيع، كما إذا كان العبد المسلم يعتق على الكافر إذا اشتراه كذي الرحم المحرم، أو اشتراه بشرط العتق، أو أقر بحريته قبل شرائه، فإن مصلحة العتق أعظم من ذل برهة يسيرة، ولذا جاز البيع في تلك الحال .

---

(٤٢) الزواجر عن اقتراف الكبائر ٣٩٢/١ على أن تحريم بيع الخمر والحشيش ليس من باب تحريم بيع المباح، لأنه يفضي إلى الحرام وإنما هي من قاعدة "الاتجار بالمحرمات" وقد أفردتها .

(٤٣) الموسوعة الفقهية ١٤٠/٣ .

(٤٤) انظر : مذكرات مكتوبة بخط اليد، مصورة، ص٦٣ .

قال الشيرازي في المهذب: (فإن ابتاع الكافر أباه المسلم، ففيه طريقان: (أحدهما): أنه على القولين، (والثاني): أنه يصح قولاً واحداً، لأنه يحصل له من الكمال بالحرية أكثر مما يلحقه من الصغار بالرق[٤٥].ا.هـ

وقال في الروض المربع: [(ولا) بيع (عبد مسلم لكافر، إذا لم يعتق عليه) لأنه ممنوع من استدامة ملكه عليه لما فيه من الصغار فمنع من ابتدائه، فإن كان يعتق عليه بالشراء صح، لأنه وسيلة إلى حريته][٤٦].ا.هـ

المبحث الرابع: ضوابط القاعدة

عندما يعرض الباحث المعاملة الحادثة على هذه القاعدة لمعرفة ما إذا كانت تندرج تحتها أم لا ؟ فإنه يَفْتَرِضُ القول بجواز هذه المعاملة، ثم يبحث فيما يترتب على هذا القول من المصالح والمفاسد ما يتعلق من ذلك بأحد طرفي العقد أو بالمجتمع المسلم في اقتصاده وعلاقاته ..الخ

ثم يفترض القول بتحريم هذه المعاملة وما يترتب على القول بتحريمها من مصالح ومفاسد خاصة وعامة.

ثم يقوم بعد ذلك بإجراء موازنة دقيقة بين الآثار المترتبة على الافتراض الأول والآثار المترتبة على الافتراض الثاني، ويجب عليه عند إجراء تلك الموازنة، أن يتقيد بالضوابط[٤٧] التالية ويراعيها، وهي:

---

(٤٥) المهذب مع المجموع ٤٣٥/٩، وقال النووي: أصحهما: الصحة قطعاً.ا.هـ

(٤٦) الروض المربع مع حاشية ابن قاسم ٣٧٥/٤- ٣٧٦، وقد علل ابن قاسم صحة البيع بقوله: (واغتفر هذا الزمن اليسير لأجل العتق) .ا.هـ

(٤٧) الضوابط جمع ضابط من ضَبَطَ الشيء إذا حفظه بحزم، والضابط الفقهي هو " قضية كلية فقهية منطبقة على فروع من باب "ا.هـ، من القواعد والضوابط الفقهية عند ابن تيمية في فقه الأسرة=

الضابط الأول: درء المفاسد مقدم على جلب المصالح عند تساويهما

قال السيوطي رحمه الله: (فإذا تعارض مفسدة ومصلحة، قدم دفع المفسدة غالباً، لأن اعتناء الشارع بالمنهيات أشد من اعتنائه بالمأمورات)[٤٨].ا.هـ

وقال في درر الحكام في شرح مجلة الأحكام: المادة ٣٠ " درء المفاسد مقدم على جلب المصالح"، أي: إذا تعارضت مفسدة ومصلحة، يقدم دفع المفسدة على جلب المصلحة، فإذا أراد شخص مباشرة عمل ينتج منفعة له، ولكنه من الجهة الأخرى يستلزم ضرراً مساوياً لتلك المنفعة أو أكبر منها يلحق بالآخرين، فيجب أن يقلع عن إجراء ذلك العمل، درءاً للمفسدة المقدم دفعها على جلب المنفعة، لأن الشرع اعتنى بالمنهيات أكثر من اعتنائه بالمأمور بها، مثال: (يمنع المالك من التصرف في ملكه فيما إذا كان تصرفه يورث الجار ضرراً فاحشاً ...)[٤٩].ا.هـ

الضابط الثاني: "إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما"[٥٠]:

قال في درر الحكام في شرح مجلة الأحكام بعد أن ذكر هذه القاعدة:

(لأن الضرورات تبيح المحظورات كما وضحنا في المادة رقم (٢١)، فإذا وجد محظورات وكان من الواجب أو من الضروري ارتكاب أحد الضررين، فيلزم ارتكاب أخفهما وأهونهما، أما إذا كانا متساويين، فيرتكب أحدهما لا على التعيين، كما لو

= للشيخ محمد بن عبدالله الصواط ٩٥/١، ٩٧، بيد أن ما أقصده بالضوابط هنا إلى المعنى اللغوي أقرب منه إلى المعنى الاصطلاحي للضابط الفقهي.

(٤٨) الأشباه والنظائر للسيوطي، ص٩٧.

(٤٩) درر الحكام في شرح مجلة الأحكام ٤١/١.

(٥٠) انظر في هذه القاعدة: الأشباه والنظائر للسيوطي، ص٩٦، غمز عيون البصائر ٢٨٦/١، الموسوعة الفقهية " الكويتية " ١٨/٢٨.

ركب رجل في سفينة، فاحترقت تلك السفينة، فهو مخير بين أن يبقى في السفينة، وبين أن يلقي بنفسه إلى البحر، لتساوي المحظورين ...)[٥١] ا.هـ

وقال في الموسوعة الفقهية "الكويتية": "إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما" هذه القاعدة، وقاعدة "الضرر الأشد يزال بالأخف"، وقاعدة "يختار أهون الشرين"، متحدات والمسمى واحد، وإن اختلف التعبير، وما يتفرع عليها يتفرع على أختيها، ومن فروعها: (جواز شق بطن الميتة لإخراج الولد إذا كانت ترجى حياته..)[٥٢] ا.هـ

الضابط الثالث " المصالح العامة يغتفر لأجلها المضرات الخاصة "

قاعدة قررها أهل العلم بعبارات شتى، فبينما وردت في حاشيتي البجيرمي،[٥٣] والجمل،[٥٤] بهذا اللفظ، وردت في قواعد الأحكام للعز بن عبدالسلام بلفظ: "المصلحة العامة كالضرورة الخاصة"،[٥٥] ومرة بلفظ "فلا ترجح مصالح خاصة على مصالح عامة".[٥٦]

وورد في المنثور للزركشي ما يدل عليها حيث قال: (وقدم الإمام على الجميع للمصلحة العامة فإنها تقدم على الخاصة)[٥٧].ا.هـ

---

(٥١) درر الحكام ١/٤١ .

(٥٢) الموسوعة الفقهية "الكويتية" ٢٨/١٨ .

(٥٣) حاشية البجيرمي على المنهج ٤/١٧٨ .

(٥٤) حاشية الجمل على المنهج ٥/٨٣ .

(٥٥) قواعد الأحكام ٢/١٨٨ .

(٥٦) قواعد الأحكام ٢/١٩١ .

(٥٧) المنثور في القواعد الفقهية ١/٣٨٩ .

وفي التاج والإكليل: قال مالك: (وكما نهي عن تلقي الركبان واحتكار الطعام لمصلحة العامة، فمنع الخاص من بعض منافعه، لما فيه من الضرر بالعامة)[٥٨].ا.هـ

فهذه القاعدة يجب أن يضعها الباحث نصب عينيه، وهو ينظر في المعاملة الحادثة ويوازن بين المصالح الحاصلة بها، والمصالح الفائته بسببها، فإذا تعارضت المصلحة العامة للأمة، أو لأهل بلد، أو لطائفة، مع مصلحة خاصة، قدمت العامة كما نبه لذلك أهل العلم في بيع الحاضر للباد، فإن مصلحة البادي والبائع له: في جواز بيع الحاضر للباد، ومصلحة أهل السوق والبلد: في منعه، فنهيُ الشارع عن بيع الحاضر للباد تقديمٌ للمصلحة العامة على الخاصة، وكذلك الاحتكار قدمت فيه المصلحة العامة على مصلحة المحتكر.

وعلى هذا فعقود الامتياز التي هي في معنى الاحتكار إذ تحتكر شركة، أو مؤسسة، أو أفراد، خدمة أو سلعة معينة، تنفرد باستغلالها أو توريدها أو تصنيعها..الخ، دون أن يكون لذلك مصلحة تزيد على المصلحة العامة بمنع الاحتكار هي نوع من المخالفات لهذا الضابط إذ تقدم فيه مصلحة خاصة على مصلحة عامة وتخالف فيه النصوص الواردة في النهي عن الاحتكار.[٥٩]

الضابط الرابع: " المصلحة المتحققة لا تترك لمفسدة متوهمة "

المعاملات في الإسلام أبيحت لما فيها من المصالح العظيمة، ولهذا لا تحرم هذه المعاملات إلا إذا علم العاقد أو غلب على ظنه أنها تفضي إلى مفسدة أعظم، أما إذا كان

---

(٥٨) التاج والإكليل بهامش مواهب الجليل ٥/٢٩٥ .

(٥٩) من ذلك ما روى مسلم في صحيحه عن معمر بن عبدالله رضي الله عنه مرفوعاً : " لا يحتكر إلا خاطئ"كتاب المساقاة- باب تحريم الاحتكار في الأقوات ٢/١٢٢٧ (١٥٠٦) .

إفضاؤها إلى المفسدة متوهماً فإنها لا تحرم فإن من القواعد المقررة " أن المصلحة المتحققة لا تترك لمفسدة متوهمة ". [٦٠] على أن للورع حينئذ مدخلاً .

قال النووي رحمه الله : (يكره بيع العصير لمن عرف باتخاذ الخمر، والتمر لمن عرف باتخاذ النبيذ، والسلاح لمن عرف بالعصيان بالسلاح، فإن تحقق اتخاذه لذلك خمراً ونبيذاً وأنه يعصي بهذا السلاح ففي، تحريمه وجهان ...

(أحدهما) : ...يكره كراهة شديدة، ولا يحرم، (وأصحهما) : (يحرم..)[٦١].ا.هـ

وقال في تحفة المحتاج : (كبيع العنب والرطب لعاصر الخمر، فإنه حرام، حيث غلب على ظنه اتخاذه خمراً ومكروه حيث توهمه)[٦٢] .ا.هـ

وقال في حاشية البجيرمي على الخطيب : (كبيع العنب لعاصر الخمر، فإنه إن ظن البائع ذلك حرم، أو توهمه كره، لأن الاعتناء بعموم الأحكام أولى منه بمعاني الألفاظ) [٦٣].ا.هـ

وقال الشيخ محمد العثيمين رحمه الله في شرح الزاد : هل يشترط العلم؟ أن أعلم أنه يريد المحرم أم يكفي غلبة الظن؟ يقول العلماء : يكفي غلبة الظن، فإذا علمت أو غلب على ظنك أنه يريده لمحرم، صار حراماً[٦٤].ا.هـ

---

(٦٠) انظر هذه القاعدة عند النووي في المجموع ٤٢/٣ ، بلفظ " خير ناجز فلا يترك لمفسدة متوهمة"، وكذا في مغني المحتاج ١٢٥/١ ، وفي نهاية المحتاج ٣٩١/٣، بلفظ " مصلحة محققة فلا تترك للمفسدة المتوهمة " وفي كشاف القناع ٢٥٤/١ بلفظ المجموع، وفي الفتاوى الفقهية الكبرى لابن حجر الهيتمي ٣٣٩/٣، بلفظ " ولا تترك المصالح المظنونة للمفاسد الموهومه " .

(٦١) المجموع ٤٣٢/٩ .

(٦٢) تحفة المحتاج في شرح المنهاج ٤/٧-٥ ، والعبارة بنصها في نهاية المحتاج ٤٢/٦ .

(٦٣) حاشية البجيرمي ٥/٣ .

(٦٤) شرح الزاد، ص٦٣- ٦٤ ، وهي مذكرات مكتوبة بخط اليد ومصورة .

وقال في الشرح الممتع : " لا نمنع إلا إذا غلب على الظن أنه اشتراه من أجل أن يقاتل المسلمين"[٦٥]. ا.هـ

المبحث الخامس: مجال القاعدة

مجال القاعدة هو : محلها والموضع الذي تنطبق عليه

من المهم في هذه القاعدة أن يعلم الفرق بين من يريد المعقود عليه لأمر محرم فهو مقصده الأساسي ولو كان ثمت مقاصد أخرى مباحة ولكنها تابعة ، وبين من يريد المعقود عليه لأمر مباح هو مقصودة الأساسي ، وربما قصد أمراً محرماً لكنه تابع للمقصود الأساسي .

فالأول : كمن يريد العقار المعقود عليه لإقامة بنك ربوي ، أو شركة تأمين تجاري ، والثاني : كمن يريد العقار لإقامة متجر الأصل فيما يباع فيه ، أو يؤجر الإباحة ، وربما اتجر ببعض المحرمات كسوق للمواد الغذائية يشتمل على الدخان ، أو بعض المجلات المحرمة ، أو الصور المحرمة ونحوها .

فالأول : هو محل القاعدة ومجالها ، ولو اشتمل البنك أو شركة التأمين التجاري على بعض المعاملات المباحة ، أما الثاني : فلا تنطبق عليه القاعدة – في نظري – فإن المحرم فيه تابع ، وفي القواعد : " التابع تابع"[٦٦]، و " يثبت تبعاً ما لا يثبت استقلالاً "[٦٧]،

---

(٦٥) الشرح الممتع ١٩٣/٨ .

(٦٦) انظر : الأشباه والنظائر للسيوطي ، ص١٣٠ ، حاشية ابن عابدين ٦٥٤/٦ .

(٦٧) انظر : القواعد لابن رجب القاعدة الثالثة والثلاثون بعد المائة ، ص٢٩٨ .

و"يغتفر في التابع ما لا يغتفر في المتبوع"،[٦٨] ولو قيل بتحريم هذه الصورة، ما جاز عقد من العقود، فإن المعصية مكتوبة على بني آدم، ومن الذي استأجر أو اشترى عقاراً للسكنى، ولم يعص الله فيه، ولكنه لم يشتره للمعصية، وإنما للسكنى، والله أعلم.

المبحث السادس: تطبيقات القاعدة على بعض المعاملات المعاصرة

١ – بيع أو تأجير الأقمار الصناعية لمن يريدها لعمل محرم، كالتجسس على المسلمين، أو بث قنوات مقصودها أو أكثر برامجها محرمة.

٢ – بيع خدمة الهاتف لمن يريدها للحرام، أو يعلم أن أكثر استعماله لها في الحرام كبيع خدمة (٧٠٠)[٦٩] للشركات والمؤسسات التي تريدها للقمار، قال في الروض المربع: (ولا جوز وبيض لقمار)[٧٠]. ا.هـ

٣ – الدخول في عقود تتضمن إعانة المحاربين أو أهل البغي والفساد، كبيع السلاح عليهم، أو تأمين الغذاء أو الماء أو الوقود لهم، أو بناء مساكن، أو ثكنات لهم ونحوها.

٤ – بيع العقار أو تأجيره لمن يريده لنشاط محرم، كبنك ربوي، أو شركة تأمين تجاري أو محل تجاري أكثر عمله الاتجار في المحرمات بيعاً أو تأجيراً.

---

(٦٨) انظر: نهاية المحتاج ١/٩٥، حاشية العدوي بهامش الخرشي على خليل ١/١١٨، كشاف القناع ٤/٤٨٧، وفي الأشباه والنظائر للسيوطي، ص١٣٣، بلفظ "يغتفر في التابع ما لا يغتفر في غيرها" ثم ذكر لهذه القاعدة عدة عبارات.

(٦٩) خدمة (٧٠٠) في الاتصالات السعودية، هي خدمة توفر للمشترك فيها رسوماً يتحملها المتصل بهذا الرقم، ويكون الاتصال عليها برسوم أكثر من الاتصال العادي، وتستخدمها شركات ومؤسسات القمار، إذ تشترط لدخول تلك المسابقات الاتصال على هذا الرقم، فالمتصل يخسر مبلغاً من المال أكثر مما يخسره في الاتصال العادي، وقد يربح أضعافه وقد يخسره ولا يربح شيئاً.

(٧٠) الروض المربع مع حاشية ابن قاسم ٤/٣٧٥.

٥ – تأجير النفس، أو العمال، أو المعدات ونحوها للقيام بعمل محرم، كبناء على قبر، أو تشييد حانة خمر، أو مكان رقص، أو غناء ونحوها مما تراد للحرام .

٦ – الوظيفة وتأجير النفس للقيام بعمل محرم، كالوظيفة في بنك ربوي أو شركة تأمين تجاري أو قمار ونحوها مما عملها محرم .

علماً أن الصور والمعاملات التي تنطبق عليها هذه القاعدة غير متناهية، فإذا عُرِفَت القاعدةُ، سهل على الفقيه تطبيقها .

النتائج والتوصيات

وفي ختام هذا البحث أخلص إلى النتائج التالية :

١ – أن قاعدة " المصالح والمفاسد " من قواعد التحريم في المعاملات الإسلامية، كما دلت على ذلك الأدلة، وكما قرره بعض أهل العلم .

٢ – تكاثر الأدلة على هذه القاعدة من كتاب الله ومن سنة رسول الله ﷺ من أمثلة تحريم البيع بعد النداء لصلاة الجمعة، والنهي عن بيع الحاضر للباد، والبيع على البيع، والشراء على الشراء، وبيع السلاح لقطاع الطريق والمحاربين، وبيع العنب والعصير لمن يصنعه خمراً .

٣ – اعتبار المقاصد في المعاملات الإسلامية كما قرر ذلك جمع من محققي أهل العلم .

٤ – هذه القاعدة مضبوطة بأربعة ضوابط هي :

أ) "درء المفاسد مقدم على جلب المصالح عند تساويهما " .

ب) إذا تعارض مفسدتان، روعي أعظمهما بارتكاب أخفهما .

جـ) " المصالح العامة، يغتفر لأجلها المضرات الخاصة " .

د) " المصلحة المتحققة، لا تترك لمفسدة متوهمة " .

٥ – مجال القاعدة هو: من يريد المعقود عليه لأمر محرم فهو مقصوده لا من يريده لأمر مباح، فهو مقصوده وإن تبعه مقاصد محرمة .

٦ – أن للقاعدة تطبيقات معاصرة كثيرة، من أمثلة تأجير الأقمار الصناعية لمن يريدها للتجسس على المسلمين، أو لبث قنوات محرمة، وكذلك بيع الخدمة الهاتفية لمن يريدها للقمار .. الخ .

وفي ختام هذه النتائج أوصي بما يلي:

١ _ أن يعلم الباحث أن صورة العقد وظاهره لا يكفي للحكم عليه حتى ينظر في أمرين:

أ) ما يفوت بهذا العقد من المصالح أو يحصل به من المفاسد .

ب) مقاصد العاقد وغاياته من هذا العقد .

فإن ذلك مؤثر في حل العقد وتحريمه وفي صحته وفساده .

٢ - أن فوات مصلحة أو حصول مفسدة بسبب العقد لا يكفي للتحريم ما لم يقم الباحث بإجراء موازنة دقيقة بين ما حصل وما فات بسبب العقد من المصالح والمفاسد وفق الضوابط التي سبقت في هذه القاعدة .

المراجع

[١] *أحكام القرآن* تأليف الإمام أبي بكر محمد بن عبد الله ابن العربي تحقيق علي محمد البجاوي دار الفكر .

[٢] *الإرشاد إلى معرفة الأحكام*: تأليف الشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي الناشر مكتبة المعارف بالرياض، ١٤٠٠هـ .

[٣] *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*: تأليف الشيخ محمد ناصر الدين الألباني، طبع المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية ١٤٠٥هـ .

[٤] *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية* : تأليف الإمام جلال الدين السيوطي، دار إحياء الكتب العربية، للحلبي وشركاه .

[٥] *إعلام الموقعين عن رب العالمين*: تأليف الإمام شمس الدين محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد .

[٦] *بيان الدليل على بطلان التحليل*: تأليف شيخ الإسلام تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، تحقيق الدكتور أحمد بن محمد الخليل، الناشر: دار ابن الجوزي بالرياض الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ .

[٧] *تحفة المحتاج بشرح المنهاج*: تأليف الإمام أحمد بن محمد بن حجرالهيتمي، طبعة دار إحياء التراث العربي .

[٨] *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*: تأليف الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تصحيح عبدالله هاشم اليماني، دار المعرفة بيروت .

[٩] *جواهر الإكليل شرح مختصر خليل*: تأليف الشيخ صالح بن عبد السميع الآبي المالكي، دار الفكر بيروت .

[١٠] *حاشية البجيرمي على الخطيب* : تأليف الشيخ سليمان بن محمد البجيرمي الشافعي، الناشر دار الفكر .

[١١] *حاشية البجيرمي على المنهج*: تأليف الشيخ سليمان بن محمد البجيرمي الشافعي، الناشر دار الفكر .

[١٢] *حاشية الجمل على المنهج*: تأليف الشيخ سليمان بن منصور العجيلي المصري (الجمل)، الناشر: دار إحياء التراث العربي .

[١٣] *حاشية رد المحتار على الدر المختار*: " حاشية ابن عابدين " تأليف الشيخ محمد أمين بن عابدين، طبعة دار الفكر، مصورة عن الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ .

[١٤] *درر الحكام في شرح مجلة الأحكام*: تأليف الشيخ علي حيدر، الناشر: دار الجيل .

[١٥] *الروض المربع شرح زاد المستقنع*: تأليف الشيخ منصور بن يونس البهوتي ومعه حاشية ابن قاسم على الروض المربع: تأليف الشيخ عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ، الطبعة الثانية ١٤٠٣ه .

[١٦] *الزواجر عن اقتراف الكبائر*: تأليف الإمام أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي، طبعة دار الفكر .

[١٧] *سبل السلام شرح بلوغ المرام من أدلة الأحكام*: تأليف الشيخ محمد بن إسماعيل الصنعاني، طبعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الثانية ١٤٠١ه،.

[١٨] *سنن أبي داود* للإمام أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني، بتحقيق عزت الدعاس وعادل السيد، طبع دار الحديث بيروت الطبعة الأولى ١٣٨٨هـ.

[١٩] *سنن ابن ماجة*: للإمام أبي عبدالله محمد بن يزيد بن ماجة القزويني، طبعة اسطنبول ١٤٠١هـ.

[٢٠] *سنن الترمذي*: للإمام أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، تحقيق الشيخ أحمد شاكر طبعة اسطنبول ١٤٠١هـ.

[٢١] *السنن الكبرى*: تأليف الإمام الحافظ ابي بكر احمد بن الحسين البيهقي، طبعة مجلس دائرة المعارف بالهند، الطبعه الاولى ١٣٤٤هـ.

[٢٢] *سنن النسائي*: تأليف الحافظ احمد بن شعيب النسائي مع شرح السيوطي عليه، طبعة اسطنبول تركيا ١٤٠١هـ.

[٢٣] شرح *الخرشي على مختصر خليل* وبهامشه حاشية الشيخ علي العدوي: نشر دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.

[٢٤] *الشرح الممتع على زاد المستقنع*: تأليف الشيخ محمد بن صالح العثيمين، الناشر مؤسسة آسام للنشر بالرياض، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

[٢٥] شعب *الإيمان*: تأليف الحافظ أبي بكر أحمد بن الحسين البيهقي، طبع دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ.

[٢٦] صحيح *البخاري*: تأليف الإمام أبي عبدالله محمد بن اسماعيل البخاري، طبعة اسطنبول، تركيا، ١٤٠١هـ.

[٢٧] صحيح *مسلم*: تأليف الامام مسلم بن الحجاج القشيري، طبعة اسطنبول، تركيا، عام ١٤٠١هـ.

[٢٨] *ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية*، تأليف محمد سعيد رمضان البوطي، طبعة مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة عام ١٩٨٢هـ.

[٢٩] *العلل المتناهية في الأحاديث الواهية*، تأليف الحافظ عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، طبع إدارة العلوم الأثرية باكستان، الطبعة الثانية ١٤٠١هـ.

[٣٠] غمز *عيون البصائر*: تأليف الشيخ أحمد بن محمد الحموي، الناشر: دار الكتب العلمية.

[٣١] *الفتاوى الفقهية الكبرى*: تأليف الإمام أحمد بن محمد بن حجرالهيتمي، الناشر المكتبة الإسلامية.

[٣٢] *الفتاوى الكبرى*: لشيخ الإسلام تقي الدين ابن تيمية، طبع دار الكتب العلمية.

[٣٣] *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*: تأليف الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، طبعة المطبعة السلفية بالقاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٠هـ .

[٣٤] *فتح القدير* للإمام كمال الدين محمد بن عبد الواحد بن الهمام الحنفي ، وبهامشه : العناية شرح الهداية ، للإمام محمد بن محمود البابرتي .

[٣٥] *القواعد*: تاليف الحافظ أبي الفرج عبد الرحمن بن رجب الحنبلي ، طبع دار المعرفة ، بيروت .

[٣٦] *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*: للإمام عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام ، دار الجيل ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٠هـ .

[٣٧] *القواعد والضوابط الفقهية عند ابن تيمية في فقه الأسرة* إعداد : محمد بن عبد الله الصواط ، الناشر مكتبة دار البيان الحديثة بالطائف ، الطبعة الأولى عام ١٤٢٢هـ .

[٣٨] *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار*: تأليف الحافظ أبي بكر بن أبي شيبة ، طبع الدار السلفية بالهند ، الطبعة الثانية ، ١٣٩٩هـ .

[٣٩] *كشاف القناع عن متن الإقناع*: تأليف الشيخ منصور بن يونس البهوتي ، طبعة دار الفكر ، بيروت ، ١٤٠٣هـ .

[٤٠] *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*: تأليف الحافظ نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي ، طبع دار الكتاب العربي ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٢هـ.

[٤١] *المجموع شرح المهذب* : تأليف الإمام أبي زكريا محيى الدين بن شرف النووي ، دار الفكر.

[٤٢] *المسند* : للإمام أحمد بن حنبل الشيباني طبعة اسطنبول ١٤٠١هـ .

[٤٣] *المعجم الأوسط* : تأليف الحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني طبع دار الحرمين ، القاهرة ، سنة ١٤١٥هـ .

[٤٤] *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج* : تأليف الشيخ محمد الشربيني الخطيب ، مطبعة مصطفى الحلبي بمصر ، سنة ١٣٧٧هـ .

[٤٥] *المغني*: تأليف الإمام موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الحنبلي ، تحقيق الدكتور عبد الله التركي و عبد الفتاح الحلو ، دار هجر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ .

[٤٦] *المنثور في القواعد الفقهية* : تأليف الشيخ بدر الدين بن محمد الزركشي الشافعي ، الناشر : وزارة الأوقاف الكويتية .

[٤٧] *الموافقات في أصول الشريعة* : تأليف الإمام أبي إسحاق الشاطبي ، تعليق الشيخ عبدالله دراز ، المكتبة التجارية بمصر .

[٤٨] *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*: للإمام أبي عبد الله محمد بن عبد الرحمن المعروف بالحطاب، وبهامشه: التاج والإكليل لمختصر خليل، لأبي عبد الله محمد بن يوسف العبدري المواق، دار الفكر، الطبعة الثانية، ١٣٩٨هـ.

[٤٩] *الموسوعة الفقهية*: إعداد وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، الناشر: وزارة الأوقاف الكويتية.

[٥٠] *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*: تأليف شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة بن شهاب الدين الرملي الشهير بالشافعي الصغير، طبعة مصطفى الحلبي بمصر، سنة ١٣٨٦هـ.

[٥١] *نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب* ومعه الاختيارات الجلية في المسائل الخلافية: تهذيب وتأليف الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن البسام، الناشر: مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة بمكة المكرمة الطبعة الثانية.

Extract of Research of rule of interests and cause of corruption

Dr. ABDULLAH HAMAD AL-SAKAKER

Assist. Professor in Jurisprudence department , faculty of law , Al-Qassim university

Abstract. The origin of financial treatments and kinds of trade is allowance and permission and no thing is forbidden unless there is some evidence of illegality .Scholars made some evidences of illegality of some treatments as rules for forbiddance among these rules is " Rule of interest and cause of corruption" and next I summarize my work done in that research:

1- Approval of that rule by scholars for this rule.
2- Showing what is meant by interests and cause of corruption.
3- Mentioning some evidences for forbidding some of these treatments as the missed interests are more greater than the acquired from it.
4- Mentioning some evidences for forbidding some treatments as they have consequences of more causes of corruption .
5- Showing that goals are carefully considered .
6- Showing the main four points of that rule that are:

A keeping away from causes of corruption is better than acquiring interests when they are equal .

B. If there are two causes of corruptions , we keep away from the more harmful and commit the lesser in harmfulness.

C.. Public interest is prior to private cause of corruption.

D. The achieved interest is not left for expected harm.

7. Mentioning the field of rule.
8. Mentioning some appliances of the rule of contemporary financial treatments.
9. Concluded the research with summarizing the most important results and with list of references and index.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٣١-٦٠٨ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

تجديد أصول الفقه وملامحه عند ابن تيمية

محمد خالد منصور

أستاذ مشارك، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة،

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/١هـ)

ملخص البحث. يتناول موضوع البحث قضية مهمة معاصرة تتعلق بعلم أصول الفقه الإسلامي، وهي الدعوة إلى تجديده، وقد عرض البحث جملة من هذه الدعوات و الجوانب التي يطالها هذا التجديد، وما لا يدخل ضمن مفهومه، وقد اختار الباحث شخصية علمية أصولية وهو شيخ الإسلام ابن تيمية ليكون أنموذجاً لمنهج تجديدي متميز في علم أصول الفقه، يجمع في ثنايا منهجه أصالة هذا العلم، والمحافظة على ثوابته، وربطه بالواقع التطبيقي لعلم الفقه بما يربط بين هذين العلمين، ويجعل من علم أصول الفقه الإسلامي أداة صالحة ومتجددة للاستنباط بما يحقق فريضة الاجتهاد، وقد توصل البحث إلى ضرورة تجديد أصول الفقه بالاستفادة من الميراث الأصولي الذي تركه علماء الإسلام، ومنهم شيخ الإسلام ابن تيمية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين، وبعد،

فإن قضية تجديد أصول الفقه الإسلامي من القضايا التي يطرحها العلماء المعاصرون، وقد تباينت نظرات الأصوليين وغيرهم في طرح هذه القضية، وذلك للحاجة الماسة التي ظهرت في أيامنا هذه، وهي الدعوة إلى تجديد الفقه الإسلامي، ومن هنا، فقد جاءت دراسات لجملة من الباحثين المعاصرين بضرورة إعادة النظر في شكل علم أصول الفقه ومضمونه، وكانت الحاجة لعرض أبرز الدراسات التي دعت لتجديد علم الأصول، مع اختيار إمام علم من أعلام المسلمين، وهو شيخ الإسلام ابن تيمية لدراسة منهجه في الأصول، وتلمس الجوانب التجديدية في علم الأصول من خلال مؤلفات الإمام، وقد اختار الباحث هذا الإمام لوضوح مناهج التجديد عنده، واقترابها إلى حد بعيد مما ذهب إليه المعاصرون من الباحثين الجادين، وهذا يفتح الباب لتناول أعلام آخرين كانت لهم مجهودات واضحة في تجديد علم أصول الفقه.

- أسباب اختيار الموضوع :

١- حاجة الفقيه للأصول العملية التطبيقية للوصول للحكم الشرعي.

٢- تلبية البحث لمتطلبات العصر الحاضر، وتحقيقه لفكرة إعادة النظر في صياغة علم أصول الفقه.

٣- أهمية الميراث الذي تركه شيخ الإسلام ابن تيمية، وصلاحيته لكي يكون مادة تطبيقية لمفردات هذا المنهج التجديدي.

٤- الجدة والابتكار الذي تحمله فكرة دراسة الأصول من خلال الفروع الفقهية.

٥- حاجة البحث العلمي في الفقه وأصوله لدراسة المسائل الأصولية مقرونة بفروعها الفقهية وذلك لتحقيق الربط والتكامل بين علمي الفقه والأصول، وإعادة ارتباط الوسيلة بالغاية.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الجوانب التالية :

الأول: تحديد مفهوم التجديد عموماً، وتجديد علم أصول الفقه خصوصاً، مع تحديد المجالات التي تعتبر قطعية في أصول الفقه، فلا يدخلها التجديد، والمجالات التي تعتبر ظنية في أصول الفقه، فيدخلها التجديد.

الثاني : عرض أهم الدعوات الجادة لتجديد علم أصول الفقه تمهيداً لمقارنتها مع منهج ابن تيمية.

الثالث : تحديد معالم الفكر الأصولي الذي يتبناه شيخ الإسلام ابن تيمية، وملامح التجديد العامة والخاصة عنده، والذي يؤدي بدوره إلى دراسة أصول الفقه الإسلامي دراسة نظرية تطبيقية تخدم واقع الاستنباط والاجتهاد الشرعي.

الدراسات السابقة في مجال البحث

لقد كتب في مجال البحث الدراسات السابقة والتالية :

- دراسات في التجديد عموماً، وفي التجديد في علم أصول الفقه خصوصاً، وفي تجديد أصول الفقه عند ابن تيمية بشكل أخص، فمن الدراسات السابقة في التجديد عموماً رسالة الدكتور راشد شهوان، الأصالة والتجديد في الفكر الإسلامي، رسالة ماجستير، مخطوطة، قسم الثقافة الإسلامية، كلية الشريعة، الرياض، ١٤٠٧هـ، وقد بحث فيها الدكتور مفهوم التجديد موضحاً حقيقته ومفرقاً بين التجديد المقبول، والتجديد غير المقبول.

ومن الدراسات في تجديد أصول الفقه دراسة الدكتور محمد الدسوقي، بعنوان، نحو منهج جديد لدراسة علم أصول الفقه، بين فيها وجهة نظره في التجديد، والدكتور

شعبان محمد إسماعيل، بعنوان، التجديد في أصول الفقه، وقد بين وجهة نظره في التجديد، والدكتور علي جمعة، بعنوان: قضية تجديد أصول الفقه، والتجديد والمجددون في أصول الفقه لأبي الفضل عبد السلام بن عبد الكريم، وقد استفاض فيه بوجهة نظره في تجديد علم أصول الفقه، وخص مجموعة من الأئمة المجددين لعلم أصول الفقه من وجهة نظره.

وعلى كل حال فإن الدراسات السابقة تعتبر أساساً مهماً للبحث غير أنها غير كافية لكون البحث يحاول استقصاء الدراسات في الموضوع؛ إضافة إلى أن بعض هذه الدراسات تمثل وجهة نظر قابلة للأخذ والرد، والاستفادة منها في هذا البحث كان لبيان نقاط الاتفاق والاختلاف بين الذين يطرحون فكرة تجديد علم الأصول.

كما أن الباحث عبد الكريم طرح فكرة خاصة به في التجديد، كما أنه في طرحه لمفهوم التجديد عند ابن تيمية اقتصر على ملامح التجديد العامة، وسيضيف البحث إلى ما سبقه الملامح الخاصة مع تعميقها، ومحاولة توظيفها لخدمة هذا العلم.

- الدراسات السابقة في جانب من جوانب التجديد عند ابن تيمية، وهي رسالة الدكتور يوسف بن أحمد البدوي ، مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، وقد حاول الباحث بيان جوانب نظرية ابن تيمية في علم المقاصد، وقد استفدت من الباحث استقصاءه للنصوص المتعلقة بجانب التجديد في نظري عند ابن تيمية في موضوع المقاصد، وهو الجانب التطبيقي المقاصدي.

الدراسات السابقة في أصول الفقه عند ابن تيمية

فمن هذه الدراسات السابقة رسالة الدكتور منصور آل منصور " ابن تيمية وأصول الفقه "، وقد عرض الباحث إلى أصول ابن تيمية، مع وجود إشارات لبعض ملامح

التجديد عنده، ولكن الباحث لم ينص عليها لكونه يعرض منهج الإمام فحسب دون التركيز على مفهوم التجديد عند الإمام.

وحصول المأمول من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية في أصول الفقه، الحكم الشرعي، للباحث عبد الرحمن بن عبد الله الأمير، وقد استفدت منه في ذكره المختصر لأصول ابن تيمية، وقد جاء كلامه مختصراً، فيه إشارات لبعض جوانب التجديد ولكنها جاءت عامة.

الدراسات السابقة في منهج ابن تيمية في الفقه

فمن الدراسات السابقة في هذا الجانب رسالة الدكتور سعود بن صالح العطيشان، منهج ابن تيمية في الفقه، وقد أشار على بعض جوانب التجديد أثناء عرضه لمنهج ابن تيمية في الفقه.

هذا، وإن الدراسات السابقة هي التي سينطلق منها الباحث لبناء مفهوم واضح لتجديد أصول الفقه، وملامحه العامة والخاصة عند ابن تيمية.

وعليه : فإن هذه الدراسة ستضيف الجوانب التالية لما كتبه السابقون :

١- تأطير نظرية تجديد علم أصول الفقه ، وتحديد مظهريها الجانب الشكلي والموضوعي.

٢- تحديد المعالم العامة لتجديد علم أصول الفقه عند ابن تيمية من خلال نصوص الإمام.

٣- استنتاج المعالم الخاصة لتجديد علم أصول الفقه عند ابن تيمية من خلال نصوص الإمام.

٤- وضع أمثلة تطبيقية لتجديد علم أصول الفقه عند ابن تيمية لتكون منهجية محددة ودقيقة لاتباعها في التعامل مع علم أصول الفقه.

٥- توجيه الدارسين للفقه وأصوله إلى مزيد تعمق في نظرية ابن تيمية في تجديد علم أصول الفقه.

المنهج المستخدم

سيستخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي القائم على البحث والمقارنة والترجيح، ويظهر هذا في النقاط التالية :

١- محاولة استقراء الأبحاث في تجديد علم أصول الفقه.

٢- محاولة استقراء ما كتبه ابن تيمية في مؤلفاته، وما أشار إليه الباحثون المعاصرون من نصوص لابن تيمية تفيد في إبراز منهجه في تجديد أصول الفقه.

٣- المقارنة الضمنية بين الأبحاث في تجديد أصول الفقه، وبين ما كتبه ابن تيمية.

خطة البحث: يشتمل البحث على مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة.

المبحث الأول : مفهوم التجديد في التصور الإسلامي، أصول الفقه الإسلامي، التعريف بابن تيمية الحراني

المبحث الثاني: مفهوم التجديد في علم أصول الفقه

المبحث الثالث : ملامح التجديد في علم أصول الفقه عند ابن تيمية

وختاماً أسأل الله العلي القدير أن يوفقني والمسلمين لما يحبه ويرضاه، وأن يجعله عملاً صالحاً خالصاً لوجهه الكريم، إنه خير مسؤول.

المبحث الأول: مفهوم التجديد، أصول الفقه الإسلامي، والتعريف بابن تيمية الحراني

يلزم عند البحث في تجديد أصول الفقه وملامحه عند ابن تيمية، أن يُستعرض مفهوم كل من المصطلحات السابقة، بشيء من التركيز والاختصار توطئة للبحث في جوانب التجديد في علم أصول الفقه عموماً، ثم جوانب التجديد في علم أصول الفقه عند ابن تيمية خصوصاً.

وإن البحث في هذه المصطلحات أخذ من الباحثين قديماً وحديثاً قسطاً كبيراً من الجهد، والتنضيج لمحددات هذه المصطلحات، والباحث هنا لابد أن يختزل تلكم الدراسات السابقة على نحو يستفيد منهم استفادة حقيقية يقف الباحث عند ما وصلوا إليه، بدون اجترار لما كتبوا وفصلوا ؛ لأن موضوع البحث ليس التجديد، وليس أصول الفقه الإسلامي، وليس ابن تيمية كشخصية إسلامية أسهمت في بناء جوانب المعرفة الشرعية المتعددة ، وذلك لكي يركز البحث على تجديد أصول الفقه وملامحه عند ابن تيمية، وذلك على النحو التالي :

أولاً: مفهوم التجديد في الدين عموماً والعلوم الشرعية خصوصاً

مفهوم التجديد لغة: مصدر جدد يجدد تجديدا، فهو مجدِّد، اسم فاعل، ومجدَّد، اسم مفعول، والجديد ضد الخَلَق بفتح اللام، والقديم، وتجدد الشيء، صار جديداً، وأجده وجدده، واستجده، أي: صيره جديداً، والجِدَّة: نقيض البلى [١، ج ٣، ١١١]، ومادة : "جدد" في المعاجم اللغوية والقرآن والحديث تدور حول : الإحياء، والبعث، والإعادة، وعليه : فإن الإطار العام لتجديد الدين، يعني بعثه، وإحياءه وإعادته [٢ ، ص ٢٤٨]، وفق الأصول الشرعية المستمدة من نصوص الوحي التي تدعو للتجديد المحقق لثبات الشريعة الربانية وشمولها.

وقد بين الدكتور راشد شهوان أن مفهوم التجديد في التصور الإسلامي يقوم على مجموعة من العناصر، والتي سيحاول الباحث توظيفها في توصيف جوانب التجديد في علم أصول الفقه عامة، وعند شيخ الإسلام ابن تيمية خاصة، ومحاولة تأصيلها، وجعلها خطة منهجية ينطلق منها فقهاء العصر في التعامل مع معطيات علم أصول الفقه نحو نقلة نوعية في توظيف موضوعات علم أصول الفقه في الواقع الاجتهادي المعاصر، وهي[٢، ص ٢٥٠- ٢٥١، ٣، ص ٣٢٣] :

١- أن تجديد الدين هو السعي لإحيائه، وبعثه وإعادته كما كان زمن النبي – صلى الله عليه وسلم، فهماً والتزاماً، وتطبيقاً في واقع الحياة.

٢- أن من ضرورات التجديد حفظ نصوص الوحي الأساسية صحيحة نقية أصيلة، يبنى عليها كل إضافة نافعة تسهم في توسيع مفهوم النصوص، وشمولها لمعاش الناس.

٣- أن من مستلزمات التجديد سلوك المناهج العلمية المنضبطة، والمحددة لفهم نصوص الوحي الرباني.

٤- أن من غايات التجديد المهمة والحاسمة، والتي تبين نجاعة مهمة التجديد، كون أحكام الشريعة نافذة ومهيمنة على أوجه سلوك النشاط الإنساني، فبدون هذه المهمة لا يستطيع المجددون والمجتهدون القيام بمهمة القيام لله عز وجل بحجة في الحياة الدنيا.

٥- أن من مجالات التجديد، الاجتهاد ووضع الحلول الإسلامية لكل طارئ، وتوسيع نطاق النصوص على نحو يكون فيه نافعاً ومحققاً لمقاصد الشريعة وكلياتها، بل وتنميتها في مختلف جوانبها، وتفعيل مكملاتها.

٦- أن من خصائص التجديد تمييز ما هو من الشريعة، وما يلتبس به، ويكون دخيلاً عليه، وتنقية دعوى التجديد من كل خروج عن مقتضى النصوص والمقاصد

الشرعية والكليات العامة مفهوماً أو منطوقاً، حتى يحقق التجديد غايته في بقاء نبض الاتباع للشريعة الربانية متصلاً ومتواصلاً بما يحقق مقصد العبودية لله وحده، ويحقق مقتضى قوله سبحانه : ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ فَٱعْبُدِ ٱللَّهَ مُخْلِصًا لَّهُ ٱلدِّينَ ﴾ [الزمر، الآية : ٢].

ويمكن القول بأن التجديد في التصور الشرعي وفق العناصر السابقة هو : " إحياء الإسلام وبيان معالمه العملية التي أبانتها نصوص الكتاب والسنة وما فهمه العلماء المحققون من لدن النبي – صلى الله عليه **وسلم** – إلى يومنا هذا من هذه النصوص تحقيقاً لمفهوم ثبات الشريعة وشمولها وصلاحيتها لكل زمان ومكان "[٢، ص ٢٥٠- ٢٥١]، وهذا ما يراد تطبيقه لأنموذج تجديد علم أصول ا لفقه عموماً، وعند ابن تيمية خاصة.

والذي يهمنا هنا : " أن التجديد في التصور الإسلامي من المسائل الشرعية المعتبرة، له ضوابطه، ومجالاته، وهو خصوصية من خصائص بقاء هذا الدين واستمراره وخلود أحكامه، فتجديد الدين ليس حركة طارئة على الإسلام، بل هو مكرمة أقامها الله لهذه الأمة، وعامل من عوامل الحراسة لدين الله وشرعه، والتصور الإسلامي لمفهوم تجديد الدين يختلف عن مفهوم التجديد في التصورات الغربية التي تقوم على الحذف والإضافة، فإننا إذا تصورنا أننا سوف نتوصل بتجديد الدين إلى فكر جديد في الدين لم يكن معروفاً في عهد الرسول وصحابته، كما يفهم الغرب من مفهوم التجديد، فهذا أمر غير معقول، ولا مقبول في تصوراتنا.... وليس التجديد في الإسلام كما صورته العلمانية من جعل العقل مقياساً وحيداً لكل تقدم ومعياراً وحيداً لكل جديد... "[٣، ص ٣٢٧]، بل إن العقل في التصور الإسلامي لمفهوم التجديد الشرعي يعتبر أداة أساسية لفهم النصوص الشرعية، يتفاضل بها المجتهدون بقدر إبداعهم في استثمار القدرات العقلية في

مواجهة المستجدات، للوصول لكل ما هو مفيد ونافع للإنسان في دينه ودنياه، وعاجله وآجله.

إن ما سبق هو مفهوم التجديد في الدين عموماً، وإن التجديد في العلوم الشرعية، مستمد من التصور العام السابق، فإذا كان التجديد في الدين بمعناه العام: هو إعادة إحياء معالم الدين بما يحقق نفع الدنيا والآخرة وفق المرتكزات الأساسية العقدية والعبادية والعلمية، فإن التجديد في العلوم الشرعية جاء وسيلة من وسائل تحقيق التجديد العام للدين، فإن العلوم الشرعية بشقيها الجانب التطبيقي العملي الذي كان ممارساً في زمن النبي – صلى الله عليه وسلم – والصحابة الكرام - رضي الله عنهم -، ومن بعدهم من التابعين، أو الجانب التدويني، الذي قام به علماء الأمة استجابة لحاجة حفظ النصوص الشرعية، ووسائل فهمها، والنضج الذي حصل لهذه العلوم، واكتمالها بما يخدم الإسلام من علوم العقيدة والتفسير والحديث والفقه وأصول الفقه، وغيرها من العلوم الشرعية، جاء ذلك كله لتحقيق التجديد للدين بمفهومه العام.

حتى غدت هذه العلوم لها أصولها ومفاصلها وأسسها، وأركانها، وقد تطورت هذه العلوم بتطور الزمان والمكان.

وأصبحت ظاهرة التجديد للعلوم الشرعية في كل مرحلة من مراحل نمو هذه العلوم ضرورة شرعية تتصل بأصل التجديد للدين لأنها خادمة للدين، وقائمة بحماية حياضه.

ومن هنا جاءت دعوة بعض العلماء الأجلاء لإعادة إحياء بعض جوانب هذه العلوم الشرعية ومنها علم : أصول الفقه الإسلامي، والذي يعتبر السائل النووي الذي يغذي عقول المجتهدين بطرائق النظر والاستنباط من النصوص الشرعية.

ثانياً : مفهوم أصول الفقه الإسلامي : وهو كما عرفه المحققون من العلماء أنه القـــانون الكلي لفهم نصوص الشريعة، وهو الآلة التي تعصم الفكر والذهن عن الخطأ

وعلم أصول الفقه الإسلامي باعتباره علما يطلق على علم هو : "معرفة دلائل الفقه إجمالاً، وكيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد"، وهو العلم بالقواعد والأدلة الإجمالية، التي يتوصل بها على استنباط الفقه [٤ ، ص١١].

ولا يهمنا كثيراً الآن الدخول في بعض التفصيلات المتعلقة بموضوعات علم أصول الفقه، والخلاف الواقع فيها، ونشأة علم أصول الفقه الإسلامي، ومراحل تطوره بدءاً بظهور هذا العلم من الناحية التطبيقية في زمن النبي – صلى الله عليه وسلم – والصحابة – رضي الله عنهم – والتابعين، ومروراً بمرحلة التدوين له برسالة الإمام الشافعي، والذي يعتبر بداية للتعامل مع الألفاظ في سياق استنباط الأحكام الشرعية بذكر مباحث الكتاب والسنة والإجماع، والإشارة إلى القياس، ثم مروراً بنشأة مدرستي الأصول المعروفة، وهما : مدرستا الحنفية، والمتكلمين، ثم المدرسة الجامعة بينهما، وذلك إلى نهاية القرن السابع، " وبالتالي فإن ما كتب في علم الأصول بعد القرن السادس كان بوجه عام – جمعاً بين ما كتب في هذه الحقبة أو نظماً أو تلخيصاً أو شرحاً، وقد غلبت على هذا النوع من التأليف الصناعة الفنية، والميل على التشقيق والجدليات الخلافية مما طغى على مقاصد العلم ورسالته، وقد أدى ذلك إلى جمود علم الأصول، فلم تتطور مباحثه على الرغم من كثرة المؤلفات فيه كثرة هائلة " [٥ ، ص ١٢١- ١٢].

ثم ظهرت بعد ذلك مدرسة أخرى، وهي مدرسة تخريج الفروع على الأصول، كما هو عند الزنجاني، ومفتاح الوصول للتلمساني، وغيرهما، حتى جاء الإمام الشاطبي، فأضاف لبنة جديدة لعلم أصول الفقه، وهو علم المقاصد والالتفات إليها إبان الاستنباط والاجتهاد، ولذلك فإن علم أصول الفقه الإسلامي يرتكز على ركيزتين هما : علم اللسان واللغة، وهو الذي قام به الإمام الشافعي، ومن بعده من الأصوليين،

حتى جاء الشاطبي، وأحيا الركن الثاني، وهو مقاصد الشريعة وأسرار التشريع، وجعلها أساساً في الاجتهاد الفقهي، وشرطاً من شروط الاجتهاد، على أن الإمام الشاطبي قد كانت له مجهودات نظرية. وقد سبقه شيخ الإسلام ابن تيمية فأسهم في الجوانب التطبيقية لعلم المقاصد، وسيأتي مزيد بحث في هذه النقطة في موضعها [٦، ص ٧- ٤٠، ٥، ص ١١١- ١٢٣].

وأما بالنسبة للعلماء المحدثين والتأليف الأصولي : " فإن جهد المحدثين في التأليف الأصولي لا يعدو أن يكون صياغة حديثة لأفكار قديمة دون تجديد أو تطوير ذي بال، مما حدا ببعض المفكرين إلى الدعوة إلى تجديد علم الأصول حتى يتسنى للاجتهاد أن يواجه مشكلات الحياة بمنهج علمي يكفل لهذا الاجتهاد الفاعلية والواقعية والتطوير والتغيير" [٥، ص ١٢٣].

وسيظهر فيما بعد أن مناحي التجديد عند شيخ الإسلام ابن تيمية تعتبر منهجية متقدمة دعا إليها جماعة من المحدثين من المعاصرين لتجديد التأليف في علم أصول الفقه.

ثالثاً : التعريف بشيخ الإسلام ابن تيمية

هو تقي الدين أبو العباس عبد السلام بن أبي القاسم الخضر بن محمد الخضر بن علي بن عبد الله بن تيمية الحراني – وهي بلدة تاريخية تقع اليوم في شمال شرق دولة تركيا في جنوب منطقة أورفا – نزيل دمشق، الملقب بمجد الدين، الفقيه الحنبلي، المفسر، والمحدث، ولد بحران سنة [٦٦١] هـ، ورحل منها مع والده وعمره سبع سنوات إلى دمشق هروباً من التتر الغزاة، وتوفي بدمشق وهو في السجن يوم الإثنين الموافق للعشرين من شهر ذي القعدة سنة [٧٢٨] هـ، صنف ودرس، وكان فرد زمانه في معرفة المذهب الحنبلي، وهو يعتبر من العلماء المحققين في العلوم الشرعية بعامة [٦، ص ٢٧٠، ٧، ص ١٧-٥٩، ٨، ص ١٣-٣٩، ٩، ص ٢٧ – ٤٥].

المبحث الثاني : مفهوم التجديد في علم أصول الفقه

لقد مر علم أصول الفقه ببعض المراحل التي بدا أن هذا العلم بدأ يعتريه الجمود ولعل أبرز عوامل جمود علم أصول الفقه تتلخص فيما يأتي [١٠ ، ص ٢٦- ٣٥] :

١- القول بسد باب الاجتهاد بعد منتصف القرن الرابع.

٢- تغير معنى الفقه عند المتقدمين، وعند المتأخرين، فالمتقدمون من الأئمة يعتبرون الفقه هو العلم بالأحكام الشرعية من أدلتها بطريق الاكتساب والنظر في الأدلة، بينما عند المتأخرين يعني حفظ الفروع بطريق التلقين لا الاستدلال.

٣- التزام كل فقيه بمذهب واحد لا يخرج عنه.

٤- دخول العلوم الفلسفية والعقلية على تكوين موضوعات علم أصول الفقه، مما أدى إلى تضخيم بعض مباحث علم أصول الفقه بلا فائدة عملية في الاستنباط.

وعليه: فقد ظهرت جملة من المظاهر الدالة على جمود علم أصول الفقه وضرورة العودة إليه بالتسديد والتصحيح والنقد لكي يأخذ دوره الأساسي كقانون كلي لفهم النصوص الشرعية، والاعتماد عليه في استنباط الأحكام الشرعية، ومن أهم هذه المظاهر[١٠ ، ص ٣٦- ٣٩] :

١- عدم استفادة المتأخرين مما كتبه السابقون في هذا العلم، مما أدى إلى ظهور بعض القصور في التأليف ومعالجة مباحث هذا العلم.

٢- شيوع التقليد في المسائل الأصولية مما أضعف ملكة الاجتهاد والتطوير لمباحث علم أصول الفقه.

٣- قلة العناية بعلم أصول الفقه مما أدى إلى تسخير علم أصول الفقه لخدمة المذهب الخاص دون التعامل معه على أنه قوانين عامة صالحة للتطبيق.

٤- استقلال الأصول عن الفقه، وتميز الفقهاء عن الأصوليين، وأصبح لكل منهم منهجه الخاص الذي لا يحقق دور التكامل بين عمل الفقيه وعمل الأصولي، فأصبح عمل الأصولي بعيداً عن تطبيق الفقيه، وأصبح تطبيق الفقيه بمعزل عن قواعد الأصوليين النظرية.

٥- ضعف العناية بالاستدلال بالقواعد الأصولية ، مما أدى إلى غلبة الجانب النظري في كتب الأصول بدون العناية بالجانب التطبيقي، وبالتالي أصبحت كثيراً من هذه الأصول نظرية بل هي مغرقة في النظرية لا تنتج فقهاً.

٦- التكرار والنقل المفرط، مع الميل أحياناً إلى الاختصار المخل.

من هنا كان التجديد في علم أصول الفقه الإسلامي من الموضوعات المعاصرة التي أخذت أبعاداً مختلفة، ووجهات نظر متباينة، فمعالجة قضية لتجديد في مخاطبة الحداثيين وغير المتخصصين لها أسلوب خاص وأبعاداً خاصة، ومعالجة قضية التجديد عند علماء الشريعة والمتخصصين في علم أصول الفقه خاصة لها اعتبارات خاصة أيضاً، والبحث هنا، يبحث قضية التجديد في إطار علمائه الذين يقرون بمسلماته وأصوله وقطعياته عندهم، فالبعض من هؤلاء يعتقد أن أصول الفقه قطعية، ولا يطالها التجديد، والبعض يرى بأن أصول الفقه ظنية ويدخلها التجديد، والذي يتحصل أن التجديد لعلم أصول الفقه لا يعني هدماً لجهود السابقين، ولا يعني خروجاً عن القطعيات، ولا يعني تنكراً لجهودات السابقين، بل السعي نحو الاستفادة الناقدة من كل ما سبق، ومن ثم المحاولة لتصويب منهج الاستنباط لتحقيق القدرة على مواكبة ما هو جديد في إعطاء إجابات اجتهادية معاصرة لقضايا جدت، ومنهج أصول الفقه هو الكفيل بوضع المنهج الملائم للاستنباط.

ولذلك نخلص إلى أن هناك قضايا من أصول الفقه قطعية، ومنها ما هو ظني، ويكون ميدان التجديد في القضايا الأصولية الظنية سواءٌ أكانت في الشكل أم في المضمون.

وحقيقة فإن التجديد في أصول الفقه الذي نحتاجه في بحثنا لكي يسعفنا في معالجة بعض جوانب التجديد في علم أصول الفقه الإسلامي عند الأصوليين قديماً وحديثاً، وعند شيخ الإسلام ابن تيمية خصوصاً هو الذي تقدم في مفهوم التجديد للدين عموماً: من أن التجديد هنا يعني إعادة إحياء مباحث علم أصول الفقه الإسلامي سواءً من الناحية التطبيقية أم من الناحية النظرية، وبدون الخروج عن القواعد العامة للتشريع، ولا عن سنة النبي – صلى الله عليه وسلم – وممارسة الصحابة – رضي الله عنهم – والتابعين، والعلماء المحققون من الأصوليين في كل زمان ومكان، وعليه: فلا مكان للدعوات التي تدعو إلى إعادة النظر في مفهوم الأدلة المتفق عليها، والمناهج الأصولية المختلف فيها، إلى غير ذلك من الدعوات التي تريد أن تهدم مفهوم النسخ، وإحلال العقل محل النقل المعتمد في فهمه على العقل في التصور الشرعي السليم.

وإذا أردنا أن نحدد مفهوم التجديد في علم أصول الفقه، فلا بد من القول بأن علم أصول الفقه الإسلامي شأنه شأن أي علم آخر يشتمل على شكل ومضمون، فقد يطال التجديد والإحياء شكل هذا العلم: من إعادة تقسيم وترتيب وتنظيم وعنونة، وغيرها من الجوانب الشكلية في علم أصول الفقه، وقد يطال هذا التجديد موضوعات علم أصول الفقه: من تعداد لموضوعات أصول الفقه الإسلامي من المقدمات، والحكم الشرعي، والأدلة، وطريقة الاستنباط عن طريق دلالات الألفاظ، والاجتهاد والتقليد، والمقاصد الشرعية، ومن خلال الحذف والإضافة، ومن خلال التحقيق لمسائل علم أصول الفقه مع المحافظة على القطعيات والبحث والتجديد في الظنيات، فمحل التجديد في أصول الفقه إذن ظنيات علم أصول الفقه شكلاً ومضموناً.

وعليه : فإنه يمكن تعريف التجديد في علم أصول الفقه الإسلامي : بأنه " إعادة إحياء مباحث علم أصول الفقه من الناحية الشكلية والموضوعية تحقيقاً لمقاصد هذا العلم في تسهيل عمل المجتهد في الاستنباط الشرعي على نحو متكامل يحقق جانبي النظرية والتطبيق ويربط بين منهج المتقدمين والمتأخرين تلبية لواقع الاجتهاد المعاصر ".

ومن هنا جاءت إشكالية البحث الذي نحن بصدده، فقد كان يشغل الباحث منذ زمن، وهو موضوع تجديد أصول الفقه عموماً، ومنهج شيخ الإسلام ابن تيمية في الأصول خصوصاً، وأنه منهج يحمل في طياته جوانب مهمة من جوانب التجديد، والتي تعتبر امتداداً لمحاولات سبقت الإمام ابن تيمية، وذلك بظهور مدرسة أصولية فريدة لها مميزاتها الخاصة بها، وهي مدرسة ابن حزم الظاهري [٤٥٦هـ]، والتي تعتبر حلقة من حلقات التجديد في علم أصول الفقه " وطريقته في البحث الأصولي طريقة فريدة لا يجوز أن تنسب إلى أي من طرق التأليف الثلاث الشائعة في كتب الأصول، بل هي أقرب إلى طريقة الأوليين، وأشبه بنهج الشافعي – رحمه الله – بغض النظر عن جموده الظاهري الذي لا يقر عليه [١٠ ، ص ١٠٨].

قال الشيخ عبد الرزاق عفيفي مبيناً تميز منهج ابن حزم الظاهري، وتجديده لعلم أصول الفقه سيراً على خطى المتقدمين، وعلى رأسهم الإمام الشافعي : ".... وقد جمع – أي الإمام الشافعي – في إملاء الرسالة بين أمرين إجمالاً :

الأول : تحرير القواعد الأصولية، وإقامة الأدلة عليها من الكتاب والسنة، وإيضاح منهجه في الاستدلال، وتأييده بالشواهد من اللغة العربية.

الثاني : الإكثار من الأمثلة لزيادة الإيضاح، والتطبيق لكثير من الأدلة على قضايا أصول الشريعة وفروعها، مع نقاش للمخالفين تزيده جزالة العبارة قوة، وتكسبه

جمالاً، فكان كتابه قاعدة محكمة بنى عليها من جاء بعد، ومنهجه فيه طريقاً واضحاً سلكه من ألف في هذا العلم، وتوسع فيه.

وقد تبعه في الأمرين أبو محمد علي بن حزم في كتابه " الإحكام في أصول الأحكام" بل كان أكثر منه سردا للأدلة النقلية مع نقدها، وعرضه للفروع الفقهية مع ذكر مذاهب العلماء فيها، وما احتجوا به عليها، ثم يوسع ذلك نقداً، ونقاشاً، ويرجح ما يراه صواباً، غير أن أبا محمد وإن كان غير مدافع في سعة علمه واطلاعه على النصوص، وتمييز صحيحها من سقيمها، والمعرفة بمذاهب العلماء وأدلتها ، وإيراد ذلك بأسلوب رائع، وعبارات سهلة واضحة، لم يبلغ مبلغ الشافعي، فقد كان الشافعي أخبر منه بالنقل، وأعرف بطرقه، وأقدر على نقده، وأعدل في حكمه، وأدرى بمعاني النصوص ومغزاها، وأرعى لمقاصد الشريعة وأسرارها، وبناء الأحكام عليها مع جزالة في العبارة تذكر بالعربية في عهدها الأول، مع حسن أدب في النقد، وعفة لسان في نقاش الخصوم، والرد على المخالفين .

ولو سلك المؤلفون في الأصول بعد الشافعي طريقته في الأمرين : تقعيداً واستدلالاً، وتطبيقاً وإيضاحاً بكثرة الأمثلة، وتركوا الخيال وكثرة الجدل والفروض، واطرحوا العصبية في النقاش والحجاج .

ولم يزيدوا إلا ما تقتضي طبيعة النماء في العلوم إضافته من مسائل وتفاصيل لما أصل في الأبواب، وإلا ما تدعوا إليه الحاجة من التطبيق والتمثيل لواقع الحياة للإيضاح، كما فعل ابن حزم لسهل هذا العلم على طالبيه، ولانتهى بمن اشتغل به إلى صفوف المجتهدين من قريب " [١١ ، ص ب –ج].

وقد تميز منهج الإمام ابن حزم الأصولي بالجوانب التجديدية التالية [١٠ ، ص ١١٠-١٥٤] :

١- شدة الاتباع والتعظيم لنصوص الكتاب والسنة.

٢- قوة الحرص على البرهنة والاستدلال.

٣- الأخذ بالصحيح من الأخبار والآثار، ورفض الضعيف في جميع أبواب العلم.

٤- وجوب الأخذ بخبر الواحد، والقول بأنه يوجب العلم والعمل معاً.

٥- رفض التقليد بجميع صوره.

٦- فتح باب الاجتهاد، واعتبار أن لكل إنسان نصيباً من ذلك.

٧- خلو بحوثه الأصولية من الآثار الكلامية.

٨- ترك البحوث التي ليس وراءها عمل.

٩- اعتبار الدليل العقلي، والقول بأن أدلة الحق لا تتناقض.

١٠- الاستقراء والتقصي في البحث والاستدلال

١١- شمولية التأصيل، والتوافق بين النظرية والتطبيق.

وجاء بعده الإمام الجويني، والذي أضاف بعض القضايا التجديدية في علم أصول الفقه، ومن أبرزها [١٠، ص ١٨٠- ١٨٤] :

١- وضع مدخل تعريفي لعلم الأصول، والحرية في البحث الأصولي.

٢- العمق في البحث وتتبع جذور المسائل، وحسن التقسيم وجودة التناول.

وجاء بعده الإمام الغزالي [ت: ٥٠٥ هـ] في المستصفى وشفاء الغليل وفي كتابيه إشارات تدل على ضرورة إعادة النظر في بعض المباحث الأصولية، وفيها ابتكار لترتيب جديد بديع لمادة علم أصول الفقه مع تنقية العلم مما لا يخدمه، والسلامة واليسر في التعبير الأصولي، والإعراض عن التكلف والتعقيد [١٠، ص ١٨٥]، وكذلك محاولات بعد الإمام ابن تيمية كالإمام العز بن عبد السلام بصياغته نظرية للمصالح والمفاسد، وتتضمن

القواعد العامة للمصالح والمفاسد، والترجيح بينها عند تزاحمها، مع بيان القواعد التي تفاضل بينها، مع ما يتميز به العز بن عبد السلام من التتبع والاستقراء وبيان الحكم الجزئية للشرائع، وما فيها من المنافع، مع المزج بين الجانب العلمي والقلبي [١٠، ص ١٩٢ -٢١١].

ثم جاء الإمام الشاطبي [ت: ٧٩٠هـ] في الموافقات والاعتصام، وتميز بالتقعيد والتنظير لعلم المقاصد الذي لم يلتفت إليه من قبله، وإن كان ابن تيمية على ما سيأتي قد تنبه لهذا بمنهج متكامل نظري وتطبيقي.

وقد تميز الإمام الشاطبي في تجديده علم أصول الفقه بما يأتي:

١- قوة الاتباع والإجلال للكتاب والسنة، وبناء تأصيلاته على الاستقراء.

٢- اعتماده منهجاً فريداً في الاستدلال يقوم على مراعاة ما فهمه الأولون، وأخذ أدلة الشريعة على صورة واحدة يخدم بعضها بعضاً مع اعتقاده أن أدلة الحق لا تتناقض ولا تتعارض، مع الاقتصار من البحث على ما فيه منفعة، وحسن التمثيل لما يقرره من القواعد [١٠، ص ٢٥١-٢٧٤].

وقد بنى الإمام الشاطبي كتابه الموافقات على أساسين هما: وضع مقدمات هادية تبين الدعائم الصحيحة التي يجب أن يبنى عليها هذا العلم، إضافة على عرض المادة الأولية التي تتحقق فيها الشروط المبينة في المقدمات، بل فيها أضعاف ما احتوته المقدمات، وهذا يتضمن ضرورة إضافة بعض المباحث التي أغفل ذكرها الأصوليون كأصول الاتباع، وأصول الابتداع، ونظرية المقاصد الشرعية والمصالح والمفاسد، ودلالة الكلام يكون باعتبارين: دلالته على المعنى الأصلي، ودلالته على المعنى التبعي، ونفي التكليف بأنواع المشاق وأن الأمة تتبع النبي – صلى الله عليه وسلم - في المناقب كما تتبعه في التكليفات وأحكام العوائد، وأن الأدلة ضربان: منها ما يرجع إلى النقل

المحض، وما يرجع على الرأي المحض، والأدلة الشرعية تفهم وتؤخذ على حسب عمل السلف بها قلة وكثرة، الأوامر والنواهي هل تؤخذ على ظاهرها أم تعلل بالمصالح والمفاسد، وغير ذلك من الموضوعات، مع شمول مقرراته الأصولية لكافة أركان الدين ، في الاعتقاديات والقلبيات والأخلاقيات والتربويات، وحذف مباحث أخرى لا حاجة للأصولي لها [١٠ ، ص ٢٧٥- ٣١٧].

ثم يأتي الإمام الشوكاني [ت: ١٢٥٠ هـ] في إرشاد الفحول، والذي تبنى منهج تخليص أصول الفقه من الآراء المرجوحة وتحقيق القول في المسائل الأصولية، ومروراً بأحدث الدعوات المعاصرة التي تدعو لتجديد علم أصول الفقه، ومنها ما يأتي :

أولا :ما ذكره الدكتور الدسوقي أن مجالات التجديد في علم أصول الفقه عدة قضايا يمكن حصرها فيما يأتي[٥ ، ص ١٣٠] :

أولا : إلغاء ما ليس من علم أصول الفقه كبعض مباحث علم الكلام على ما سيأتي تفصيله .

ثانيا : تدريس المقاصد الشرعية بصورة وافية.

ثالثا : تطوير مفاهيم بعض الأدلة، بتوسيع بعض المفاهيم أو تضييق دائرة الاختلاف حولها أو ضبطها وجعلها أقرب إلى الواقع العملي بدل أن تظل فكراً افتراضياً يتعذر تطبيقه، وبالتحديد النظر في الإجماع، وإمكانية تحويله إلى مؤسسة اجتهادية تصدر عنها الأمة بكمالها عن طريق المجامع الفقهية وطريقه الاجتهاد الجماعي، ثم التوسع في مفهوم القياس، والنظر لمسلك المناسبة بعين الاعتبار، وتوسيع إعماله إبان القياس الفقهي.

رابعاً : ربط القواعد بالفروع التطبيقية ما أمكن.

ثانياً : ما دعا إليه الدكتور شعبان محمد إسماعيل، وتتلخص نظريته في التجديد أن هنالك ضوابط عامة للتجديد هي [١٢ ، ص ٣٦] :

أولاً : بقاء الأصل المجدد وقابليته للتجديد.

ثانياً : ألا يأتي التجديد بشيء يخالف الشريعة الإسلامية ومقاصدها العامة، وإلا كان مرفوضاً.

ثم يطرح صور التجديد وأشكاله في أصول الفقه، وحصرها في [١٢ ، ص ٣٧ - ٤٥] :

أولاً : إحياء ما اندرس من المفاهيم الشرعية المستمدة من الكتاب والسنة.

ثانياً : التجديد بمعنى التنمية والتوسع، وإضافة أمور لها صلة بالأمر المجدد، فتضيف إليه ما يكمل البنيان، ومن ذلك إضافة الإمام الشاطبي المقاصد الشرعية لبنيان علم أصول الفقه على نحو مفصل مؤصل.

ثالثاً : التجديد بمعنى التمحيص والتحرير والترجيح فيما تنازع فيه الأصوليون.

رابعاً : التجديد بمعنى إعادة هيكل أصول الفقه وبنائه من جديد بصورة تتلاءم مع مقتضيات العصر.

خامساً: التجديد في الصياغة والأسلوب، وعرض ما في كتب التراث بأسلوب سهل يتفق مع روح العصر، وقدرات الطلاب، مع المحافظة على الأصول القطعية.

ثم يطرح الدكتور شعبان تصوره لقضية تجديد أصول الفقه، ويمكن تلخيصها بالآتي [١٢ ، ص ٤٧-٥١]:

أولاً: تنقية علم : أصول الفقه " من الموضوعات التي يكون فيها الخلاف لفظياً، أو مع فرقة خارجة عن الإسلام، كالسمنية: وهي فرقة من عبدة الأصنام تقول بتناسخ الأرواح، وذلك مخالفتهم في مسألة إفادة الخبر المتواتر للعلم عند علماء المسلمين.

ثانياً: دمج البحث في دلالات الألفاظ، ومقاصد الشريعة على نحو يدرسه الطالب في زماننا بعلاقة ترابطية تكاملية.

ثالثاً: الإكثار من التفريعات والجزئيات التي تتخرج على القواعد الأصولية، وضرب أمثلة واقعية في حياتنا المعاصرة

ثالثاً: ما سطره الدكتور علي جمعة، وتتخلص نظريته في تجديد علم أصول الفقه فيما يأتي [١٣، ص ٢٥]:

أولاً: عرض تاريخ الدعوات لتجديد أصول الفقه، ومحاولة نقدها، ومن ذلك التجديد عند الدكتور جمال عطية، ويتمثل في: إعادة هيكلة علم أصول الفقه والاستفادة من المنهج الأصولي في العلوم الاجتماعية والعكس [١٣، ص ٣١]، وكذلك ما طرحه عن فكرة الدكتور طه جابر العلواني وتتلخص في إعادة النظر في شروط وكيفية الاجتهاد، وكذلك الإجماع، واستخدام الأصول لأدوات المنهج التجريبي المطبق، واستخدام العلوم الاجتماعية والإنسانية لأدوات أصول الفقه [١٣، ص ٤٠]، إضافة إلى إعادة النظر في المباحث التي يشتمل عليها هذا العلم وتخليصه مما لا يحتاجه الفقيه الأصولي نحو مباحث " حكم الأشياء قبل الشرع "، وشكر المنعم وحاكمية الشرع والعناية الزائدة بالحدود والتعاريف والانشغال بمناقشتها، وأنه لا بد من دراسة لغوية فقهية تدرس من خلال أساليب التعبير لدى العرب في عصر الرسالة وملاحظة التطورات التي مرت بها هذه الأساليب، ومفاهيم المفردات اللغوية ليتمكن من فهم النصوص فهماً صحيحاً، وإيلاء الأدلة والأصول الاجتهادية كالقياس والاستحسان والمصلحة، وغيرها، وأن الاجتهاد الجماعي هو بديل الاجتهاد المطلق، مع ضرورة تيسير أسلوب عرض المادة الأصولية، مع الحاجة الماسة إلى معرفة فقه الصحابة – رضي الله عنهم –

والتابعين، والقواعد التي استبطوا منها، وأخيراً الاهتمام بمعرفة مقاصد الشريعة وتنمية دراساتها والعمل على وضع قواعد وضوابط لها [١٤، ص ٨٠-٨٢].

ثانياً: يضع الدكتور علي جمعة تصوراً لتجديد أصول الفقه تتمثل في المحافظة على المفاهيم الأساسية لعلم أصول الفقه، وخدمة قواعد أصول الفقه خدمة استقرائية يتم تسجيل نتائجها، بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات اللغوية الحديثة، وما يشتمل عليه من تحليل للكلمات ومضمونها، كما أنه لا مانع من إعادة هيكلة مسائل علم الأصول على نحو يستكشف الجديد ويسهل القديم مع تصفيته من كل ما هو ليس منه، ثم يطرح تصوراً لخطة لتجديد أصول الفقه تتمثل [١٣، ص ٥٢-٥٣]:

أ) من حيث الشكل والصياغة بإدخال علوم المقاصد، والقواعد، والفروق، والتخريج في علم أصول الفقه لإضفاء جانب التطبيق فيه، وحذف الدخيل منه لانتمائه إلى علوم أخرى كالكلام والعربية والمنطق... الخ، ويمكن أن تجمع في صورة مقدمة أو مدخل لذلك العلم، مع ترتيب مادة أصول الفقه بعد هذه الإضافة والحذف مع تحرير المذاهب، وحل النزاع، وبيان الراجح ودليله، ثم عمل الفهارس الفنية لتيسير التعامل مع مادة الأصول بما في ذلك حصر المصطلحات، مع الخدمة التحقيقية بشروطها.

ب) تطوير المضمون:

١- بيان آلية تخريج الفروع على الأصول وإلحاقها بالقواعد الفقهية مع بيان كيفية الاستفادة من الفروق، وجعل المقاصد الشرعية مظلة الإفتاء التي يرجع إليها لتكون ضابطة وحاكمة ومعدلة لعملية الإفتاء كجزء من آليات التخريج والإلحاق وشروطه.

٢- تطوير تصنيف مصادر الأدلة إلى: مصادر – مناهج – أدوات.

٣- تحويل الإجماع والاجتهاد إلى مؤسسات.

٤- إثارة مسائل جديدة منها: استخدام منهج أصول الفقه في العلوم الاجتماعية والعكس.

رابعاً: تصور التجديد لأصول الفقه عند الدكتور يعقوب الباحسين، وتتلخص دعوته للتجديد بالنقاط الآتية [١٥، ١٤، ١٥]:

١- عرض أصول الفقه بطريقة ميسرة، وقرن القواعد الأصولية بما يبنى عليها من الأحكام، أي المزج بين أصول الفقه والتخريج على هذه الأصول، والجمع بين علمين نظر إليهما على أنهما منفكان عن بعضهما مدة من الزمن.

٢- إعادة ترتيب الموضوعات الأصولية، ودراستها ضمن مجموعات متجانسة، كمباحث الأدلة، ومباحث الأحكام، والمباحث اللفظية، وإجراء مناقلة بين بعض الموضوعات كجعل مباحث التعارض والترجيح مع الأدلة وفي نهايتها.

٣- إعادة النظر فيما احتوت عليه كتب الأصول وتجريدها مما لا تمس الحاجة إليه، ويمكن إجمال ما ينبغي حذفه بالمباحث التي تعتبر من العلوم الأخرى، وليست بذات علاقة ممهدة لاستنباط الأحكام، وترك المناقشات والاستدلالات فيما كان الخلاف فيه لفظياً، والاكتفاء في جانب الاستدلال بذكر الأدلة القوية، ويهمل ما كان ضعيفا، والاقتصار على ذكر الحدود المختارة أو المستوفية لشروط الحد، وإهمال الحدود المزيفة والمرفوضة من قبل الجمهور، وترك الاستدلالات المعتمدة على الأحاديث الموضوعة التي لا أصل لها.

٤- الإفادة من الدراسات اللغوية المعاصرة في مباحث الدلالات، ومراجعة المعاني اللغوية، ودلالات الألفاظ على المعاني في كتب التراث.

٥- مراجعة الأحكام المنسوبة إلى الأئمة عن طريق التخريج.

٦- الاهتمام بمبحث الاستدلال، واستبعاد الضعيف في طرقه، والتأكيد على القوية منها، لا سيما الأدلة العقلية القاطعة التي لا تعارض الشرع والأحكام المبنية على نصوصه.

٨- في مجال الأدلة أو مصادر الاستنباط فإنه يمكن اتخاذ ما يأتي :

أ) دراسة الأدلة، واستبعاد ما لا حاجة له من شروط الاستدلال بها.

ب) إقامة مجمع فقهي موحد يضم المؤهلين من الفقهاء والعلماء من الاختصاصات المتنوعة المحتاج إليها في دراسة وفهم النوازل.

ج) إدخال القواعد الفقهية، ولا سيما الكبرى منها، في مباحث الاستدلال وضبطها ببيان أركانها وشروطها، وشروط تطبيقها، وبذلك تصبح مهيأة للإفادة منها، ببناء الأحكام عليها.

سادساً: تصور تجديد أصول الفقه عند الدكتور عبد الحميد أبو زنيد : وتتلخص نظريته في تجديد علم أصول الفقه بضرورة تفرغ الباحث لاستيعاب ما كتب في هذا العلم أولاً ثم تخليصه من بعض الأبحاث والمسائل التي لم تعد مثمرة، ومنها على سبيل التمثيل مسألة التكليف بالمعدوم، والنسخ قبل التمكن من الفعل، وغيرها من المسائل، والبحث في مبدأ اللغات هل هو توقيفي أو اصطلاحي، كما يدعو إلى ضرورة تفعيل الاجتهاد الجماعي بآلية معاصرة مناسبة [١٦ ، ص ١٢].

سابعاً: ماهية التجديد المنهجي الأصولي عند أبي الفضل عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، وتتلخص نظريته في تجديد أصول الفقه بالنقاط الآتية [١٠ ، ص ٧٢-٧٧] :

١- الطريق الواضح الذي يسير فيه الأصولي : وهو تدبر نصوص الكتاب والسنة.

٢- الغاية التي ينتهي إليها هذا العلم : وهو تهيئة مادة علمية من شأنها أن تؤهل من يتحقق بها لاستنباط الأحكام الشرعية على نحو سديد، بمراعاة ما فهمه الأولون، وعلى نحو يتحقق به العمل، بما ييسر الاجتهاد، والتنقيب عن طريقة المتقدمين في الاستنباط، مما سيؤدي على إصلاح مسيرة الفقه، وعلى نحو يؤدي إلى الحد من جفاف علم الأصول، وجعل أصول الفقه أصولاً للفقهين الكبير، وهو الفقه الاصطلاحي، والأكبر، وهو الاعتقاد، وما يتعلق به من أصول ومسائل، وهذا يتطلب بناء الفقيه الجامع : وهو العالم العامل الصالح التقي الورع المحصل لعلوم الآلة [اللغة والأصول ومصطلح الحديث] وعلوم المقاصد [العقيدة والفقه والتزكية]، المطلع على مصادر تلك العلوم من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وآثار السلف الصالح [١٠، ص ٣٣٢- ٣٥٢].

٣- المبادئ الأساسية التي توجه الأصولي على غايته، وتتمثل بوجوب موافقة الكتاب والسنة في كل قاعدة أو أصل، وضرورة البرهنة والاستدلال على كل قاعدة أصولية مع كونها محققة إلى تحصيل العمل، مع كون هذه القواعد دائرة دوراناً حراً مع الدليل دون تعصب.

٤- الترتيب المنظم الذي يسوق إلى غاية هذا العلم.

٥- المادة الأصولية في ضوء المنهج المقترح يكون في مسارين : المسار الأول : تنقية علم أصول الفقه من الدخيل الذي لا ينفع، والاقتصاد في بعض المباحث والمسائل بحيث يستبقى القدر النافع منها، ويحذف ما لا منفعة فيه مما هو فضول وحشو وتطويل بغير طائل، ومنها المسائل اللغوية والنحوية والبلاغية المحضة : كحقيقة الوضع اللغوي والاشتقاق والترادف، والمباحث والمسائل الكلامية كعصمة الأنبياء والفعل الواحد هل يجتمع فيه الوجوب والحظر، وكثير من مباحث الأخبار مثل تفصيل القول في بيان العدد

الذي يقع به التواتر، وشروط الراوي وطرق التحمل، وكثير من تفريعات القياس، وكثير من مسائل الخلاف اللفظي، مثل الاختلاف في تقسيم الحكم الشرعي، وهل المندوب مأمور به والخلاف في حكم الرخصة، وهناك أربع وتسعون مسألة انتهى فيها الدكتور عبد الكريم النملة إلى أن الخلاف فيها لفظي، وهو يدل على الحجم الكبير من المسائل التي الخلاف فيها لفظي، وبعض مسائل علوم القرآن والتجويد والقراءات، مثل القراءات السبع متواترة أم آحاد، وبعض المواد المنطقية مثل التوسع الكبير للتعريفات المنطقية [١٠ ، ص ٣٨٢ – ٣٩٧].

٦- المسار الثاني : ضم أبواب ومسائل على المادة الأصولية التقليدية التي غلبت على كتب الأصول، وهي أقسام أربعة :

القسم الأول : فروع علمية كاملة، مثل : تاريخ الفقه الإسلامي وأصوله وعلم القواعد الفقهية وتخريج الفروع على الأصول وعلم المقاصد والمصالح والمفاسد وأصول الاعتصام وأصول الابتداع، وتخريج الأصول على الفروع وهو العلم الذي يكشف عن أصول وقواعد الأئمة من خلال فروعهم الفقهية، وتخريج الفروع على الفروع، والفروق الفقهية وكذلك الفروق الأصولية، وبيان اختلاف العلماء في استنباط الأحكام: أسبابه وأقسامه وأحكامه.

القسم الثاني : مباحث ومسائل كبرى، ومنها الوساطة بين أهل الرأي وأهل الحديث والوساطة بين المحدثين والفقهاء ومسألة المذهبية واللامذهبية والفقه المقارن، وبيان مناهج الأئمة المجتهدين وأصولهم التي بنوا عليها فقههم، وتركيز الكلام في قاعدة الظنية والقطعية في الأصول كالبحث في الحديث المتواتر والآحاد والإجماع والقياس وما يتعلق بالنص الشرعي، والبحث في قاعدة العقل والنقل والفقه التقديري والحجة في الحديث الصحيح دون الضعيف.

القسم الثالث : مسائل جزئية وبحوث مكملة، مثل مبتدأ التكاليف كلها ومحلها ومصدرها القلوب، وبيان الفرق بين قاعدة خطاب التكليف وخطاب الوضع، وغيرها كثير.

القسم الرابع : مسائل وقضايا معاصرة : وهذه منها ما يعالج نظام الفقه وهيكله كقضية الموسوعات الفقهية ومسألة تقنين الشريعة، ومنها ما يتضمن منهجاً جديداً للدراسة الفقهية والترجيح بين آراء المذاهب الفقهية وهو منهج الدراسة الفقهية المقارنة، ومنها ما يرجع إلى منهج الاستنباط نفسه وتنزيل النصوص على الواقع، ويتضمن ذلك قضية المقاصد وقضية فقه الواقع وفقه الموازنات وفقه الأولويات، ومنها ما يعالج قضايا محورية لسد الخلل في الدراسة الفقهية المعاصرة وتعويض الكفاءات الفقهية ومنها مسألة الاجتهاد الجماعي والفتوى الجماعية ومسألة تيسير الاجتهاد في هذا العصر، ومنها ما يعتبر تطويراً أو توسعاً في بعض ما أصله الفقهاء السابقون، ومن ذلك النظم الفقهية، أو ما يسمى بالنظريات الفقهية، والبحث في ضوابط فقه السيرة وهي استنباط أحكام الدعوة من السيرة النبوية، والبحث في ضوابط النظر في قصص الأنبياء وتاريخ الأمم السابقة وسيرة الخلفاء الراشدين على هدي من قواعد أصول الفقه الإسلامي للوصول إلى سلامة الاستنباط تعظيماً لجانب النص ثبوتاً واستدلالاً [١٠ ، ص ٣٩٨].

ويقول: " وخلاصة ما أقدمه من تصور عن تجديد أصول الفقه هو السير بالأصول في طريق مواز لعلم الفقه ؛ لأن الفقه ظل للأصول، فإذا كانت نهضة الفقه وتجديده هي بنفض غبار التقليد والتعصب..... ثم مد جسر بيننا وبين عصور الاجتهاد الأولى للاستقاء من منبعها الصافي " [١٠ ، ص ٧٤ ٧٥].

وإني بعدما اطلعت على ما كتبه المعاصرون من جوانب التجديد المتقدمة، فإني وجدتهم يتفقون على جملة من القضايا كما تقدم، مما يدل على أن موضوع تجديد

أصول الفقه من القضايا التي أخذت بعداً منهجياً عند المعاصرين، ثم إني حمدت الله تعالى على أن جوانب التجديد التي نادى بها الدكتور الدسوقي والدكتور شعبان والدكتور علي جمعة، وغيرهم هي في غالبها جوانب تجديدية مؤصلة في فقه الإمام ابن تيمية، بل وبصورة واضحة وصريحة، ومعمقة لإرساء قواعد جديدة في موضوعات الأصول، ومن هنا فإن الذي دعا الباحث إلى اختيار ابن تيمية علماً من أعلام التجديد في الأصول عدة أمور :

١- أن شيخ الإسلام ابن تيمية إمام مجتهد محقق مستوعب لعلوم الشريعة، ممارس لنصوصها، ومن هنا فقد كانت نظرته لعلم أصول الفقه نظرة حرة تنطلق من سعيه نحو ملاءمة الشريعة لكل ما هو جديد في الزمان والمكان، وجرأته لإظهار آرائه الأصولية لأن رائده في ذلك البحث عن حقائق الأمور ولا يكتفي بالوقوف عند ظواهرها.

٢- أن شيخ الإسلام ابن تيمية استطاع أن يأتي في آرائه الأصولية بجوانب متكاملة ومتميزة، وتربط الجوانب النظرية التي وضعها علماء الأصول رحمهم الله تعالى بالجوانب التطبيقية التي كان يمارسها النبي – صلى الله عليه وسلم – والصحابة والأئمة المحققون، ثم نظره الثاقب في مقاصد النصوص، وما تضمنته من حقائق.

٣- أن بعض العلماء وإن كان قد جاء بجوانب تجديدية كما تقدم، فإن ابن تيمية جاء بها بصورة أوضح وأعمق، وسيشار إلى هذا عند ذكر معالم التجديد في أصول الفقه عند ابن تيمية مقارناً ببعض الأصوليين.

٤- أن الميراث التطبيقي الهائل الذي تركه شيخ الإسلام ابن تيمية يعتبر مجالاً خصباً للجيل لكي يمارسوا نظريته في التجديد الأصولي، بأمثلة وافرة، وتطبيقات كثيرة تجعل من فكرة ابن تيمية في هذه الجوانب واضحة، وقابلة للتأطير والتطبيق.

٥- إني قد وجدت مجموعة من الدراسات تشير على مجهود ابن تيمية في تجديد علم أصول الفقه، ولكني لم أجد من قام بتقسيمها إلى ملامح عامة، ثم خاصة، وتعميقها بأمثلة تطبيقية تشير إلى مثيلاتها، وهذا هو الذي هدف إليه البحث.

المبحث الثالث : ملامح التجديد في علم أصول الفقه عند ابن تيمية

إن الناظر فيما كتب شيخ الإسلام ابن تيمية في مجموع الفتاوى وفي غيره من كتبه، وخاصة الجزأين المتعلقين بأصول الفقه الإسلامي، وما يتعلق بأجزاء الفقه الإسلامي، وما كتبه الباحثون المعاصرون في فقه الإمام ابن تيمية، وجوانب متعددة في منهج الإمام في الجوانب العلمية المختلفة، فإنه يجد ملامح واضحة لجوانب تجديدية، سواء في الشكل أم في المضمون لمادة علم أصول الفقه الإسلامي.

على أنه من المناسب القول بأن ابن تيمية ليس له تأليف مستقل في علم أصول الفقه شامل لمباحثه ومسائله، وإنما كان يتناولها على وجهين : الوجه الأول : البحث قصداً واستقلالاً كمناقشته الآمدي حول الحقيقة والمجاز، وقاعدة في الاستحسان، وكتاب رفع الملام عن الأئمة الأعلام.

الوجه الثاني : البحث عرضاً أثناء عرض المسائل الفقهية، وهو الغالب، حيث إنه كان حين مناقشته لمسألة يستطرد بذكر المسالة الأصولية [١٧، ص ٨٠- ٨١].

وعليه : فإن شيخ الإسلام ابن تيمية لم يكتب كتاباً متكاملاً في علم أصول الفقه الإسلامي، ولا في الفقه الإسلامي، مما يجعل البحث في هذه الملامح منصباً على الاستقراء لما كتب الإمام نفسه، أو ما كتبه غيره عنه.

وهذه الملامح على ما سيأتي تظهر أهميتها في أنها تبحث في منحى جديد لبلورة أصول الفقه في ثوب تطبيقي عملي، وذلك من خلال هذه الدراسة حيث ستبرز الجانب

التطبيقي من خلال عرض المسائل الفقهية، ومعالجتها للوصول للحكم الشرعي من خلال القواعد والمسائل الأصولية، بعيداً عن التطويل والافتراض لمسائل غير واقعية وغير منتمية لمنظومة الاستنباط الفقهي، ذلك أن علم أصول الفقه إنما وجد لتسهيل عمَل الفقيه لاستخراج الحكم الشرعي بأسهل طريق وأقربه.

وهناك دراسات علمية بحثت جوانب التميز والتجديد عند شيخ الإسلام ابن تيمية في أصول الفقه، كأبي الفضل عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، حيث أفرد مبحثاً في جوانب التجديد في أصول الفقه عند الإمام، وسيأتي الاستفادة من هذا البحث استفادة جيدة يظهر أثرها في ثنايا البحث، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة في الموضوع، غير أن جانب التعميم غلب على هذه الدراسة مما جعلني أقسم جوانب التجديد عند ابن تيمية إلى قسمين : ملامح عامة وأخرى خاصة، لأن أبا الفضل عني بالملامح العامة دون الخاصة، وإضافة الباحث في هذا البحث إبراز جانب الملامح الخاصة، وتأصيلها وضرب الأمثلة عليها، وكذلك ما ذكره الدكتور يوسف البدوي في رسالته الموسومة بمقاصد الشريعة عند ابن تيمية حيث سأستفيد منها استفادة جيدة في مجال تجديد أصول الفقه عند شيخ الإسلام في جانب المقاصد الشرعية، وهو من الملامح الخاصة لتجديد ابن تيمية لأصول الفقه، وكذلك ما ذكره الدكتور سعود العطيشان في منهج ابن تيمية في الفقه حيث ألمح على بعض جوانب التجديد عنده، ومروراً بما كتبه بعض الباحثين في منهج ابن تيمية في أصول الفقه، وتلمس جوانب التجديد عنده من خلال بحثهم موضوعات علم أصول الفقه عند الإمام، ومن ذلك مثلاً : حصول المأمول من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية في علم الأصول القسم الأول : المقدمة – الحكم الشرعي، للباحث عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد الأمير، وأصول الفقه ، وابن تيمية للدكتور صالح بن عبد العزيز آل منصور، وهو جهد كبير ونفيس استطاع فيه الدكتور أن يقف عند قضايا مهمة في

مفاصل علم أصول الفقه عند ابن تيمية، وسيقوم الباحث هنا باستقراء هذه الدراسات وغيرها لاستخلاص ملامح تجديد علم أصول الفقه عند شيخ الإسلام ابن تيمية، والذي يظهر أثره لمن يقارن بين جوانب التجديد عند ابن تيمية وبين أحدث الدعوات المعاصرة لتجديد علم أصول الفقه، لكي يتبين سبق هذا الإمام، وتركه ميراثاً نظرياً وتطبيقياً في طريق إحياء علم أصول الفقه.

هذا، ويمكن للباحث تقسيم هذه الملامح إلى قسمين:

القسم الأول : الملامح العامة: وهي جوانب تجديد علم أصول الفقه ضمن بعض المفاهيم العامة، والأطر التي تصلح لعلم أصول الفقه وغيره من العلوم غير أنها وجدت فيما تركه الإمام في علم أصول الفقه تأصيلاً وتطبيقاً.

القسم الثاني : الملامح الخاصة : وهي الجوانب التفصيلية التي تميز بها هذا الإمام في فكره الأصولي، وتأصيله لمفاصل هذا العلم، وتطبيقه، وهي في الغالب قضايا ملازمة لعلم أصول الفقه، وتعالج جزئياته، وتضيف إليه طرحاً جديداً في موضوعات علم أصول الفقه.

ولعل من الأهمية بمكان بحث هذا الجانب من تميز ابن تيمية " فإن ملكته الأصولية التنظيرية فاقت ملكته الفقهية،.... ولما كان من أظهر صفات شيخ الإسلام قوة الملكة التنظيرية، والمقدرة البليغة على التقعيد والتأصيل، واستخراج الكليات، وصوغ الموازين التي توزن بها الحقائق،.... وأما الكيف والجودة والأهمية، فحسبك عنوانا لتراثه الأصولي أنه : " أصول السلف الصالح " فلا يصح – بعد النظر المنصف في مقرراته الأصولية – أن يقال: إنها أصول الإمام العلاني، أو المذهب العلاني ؛ لأنه – رحمه الله – كان يكتب وعينه على طريقة النبي – صلى الله عليه وسلم – وصحابته وتابعيهم، مجتهداً – بما آتاه الله من قوة قريحة، ونافذة بصيرة، مع عظم استعانة بالله – على

استخراج مقاصد الكتاب والسنة، ومرامي النبي – صلى الله عليه وسلم - ، ومسالك الصحابة – رضي الله عنهم - في الفهم والنظر.....، وما ذاك إلا لفرط حريته في الاجتهاد، واستقلاله في النظر، وإدراكه للغاية الحقيقية من العلم، وتمييزه بين الغث والسمين، وقصده إلى النفع، واتباعه للدليل، ومعرفته بأسرار الشريعة.... " [١٠ ، ص ٢١٥ – ٢١٧].

ولا أدعي أن ما سيأتي عرضه هو كل ملامح التجديد عند شيخ الإسلام ابن تيمية، ولكنها طائفة من هذه الجوانب حاول الباحث استقراءها، وفيما يلي عرض لأهم هذه الملامح :

أولاً: الملامح العامة [١٠ ، ٢١٨–٢٣٥، ٧، ص ٣٧٣–٤٨٣]

١- اعتبار الكتاب والسنة أساس التنظير الأصولي ومداره [٧ ، ص ٦٥] :

وهو ما يسمى بالاتباع أو الاعتصام، وهو يهدف بهذا الجانب العودة بالقواعد الأصولية إلى الجذور الصحيحة والمنابع الأولى، وفيه تصحيح لنهج تلقي النصوص الشرعية، وذلك ضمن القواعد المندرجة تحت هذا الجانب، وهي :

أ) القرآن والسنة فيهما البيان الأوفى لكافة أمور الدين، وفي ذلك يقول : "رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بين جميع الدين أصوله وفروعه. باطنه وظاهره، علمه وعمله، فإن هذا الأصل هو أصل أصول العلم والإيمان. وكل من كان أعظم اعتصاماً بهذا الأصل كان أولى بالحق علماً وعملاً، ولو كان الناس محتاجين في أصول دينهم على ما لم يبينه الله ورسوله لم يكن الله قد أكمل للأمة دينهم، ولا أتم عليهم نعمته... " [١٨ ، ج ، ١٩ص١٥٦].

ب) الشرع مسائل خبرية ودلائل عقلية، وفي ذلك يقول : " وما كان من الحجج صحيحاً ومن الرأي سديداً فذلك له أصل في كتاب الله وسنة رسوله، فهمه من فهمه،

وحرمه من حرمه " [١٩ ، ج ٢ص٦٠٢]. ويقول أيضاً: " بل النبي – صلى الله عليه وسلم أمر بطريقة البرهان حيث يؤمر بها، ودل على مجاميع البرهان التي يرجع إليها النظار، ودل من البراهين على ما فوق استنباط النظار " [٢٠ ، ج ٣ص٣٠٨].

ج) العقل الصريح والنقل الصحيح متوافقان لا يتعارضان، وفي ذلك يقول : " مما يجب أن يعرف : أن أدلة الحق لا تتناقض، فلا يجوز إذا أخبر الله بشيء – سواء كان الخبر إثباتاً أو نفياً – أن يكون في أخباره ما يناقض ذلك الخبر الأول، ولا يكون فيما يعقل بدون الخبر ما يناقض ذلك الخبر المعقول، فالأدلة المقتضية للعلم لا يجوز أن تتناقض، سواء كان الدليلان سمعيين أو عقليين أو كان أحدهما سمعياً والآخر عقلياً، ولكن التناقض قد يكون فيما يظنه بعض الناس دليلاً، وليس بدليل..... " [١٩ ، ج٦ص٥١٤].

د) الحقيقة الإيمانية والشريعة الإيمانية متوافقان [١٨ ، ج٣ص٣٣٨- ٣٤٠].

هـ) لابد من مراعاة ألفاظ الشريعة.

و) معرفة الحدود الشرعية من الدين : من الثمرات التي بناها شيخ الإسلام ابن تيمية على معرفة الحدود الشرعية : اجتناب التقييدات والإلزامات التي زادها الفقهاء في تعريف الألفاظ الشرعية، فإن المقصود هو معرفة ما أراد الله ورسوله بهذا الاسم، ومن ذلك : مسمى الماء، ومسمى الحيض، والسفر، وغير ذلك فإن الفقهاء وضعوا لها قيوداً وشروطاً وتقسيمات كثيراً ما تنأى بها عن حقيقتها الشرعية، فمثلاً الماء ورد مطلقاً في الكتاب والسنة، فكل ما يسمى ماء جاز التطهر به، فإن النبي – صلى الله عليه وسلم – لم يقسمه إلى قسمين : طهور وطاهر، ونجس، وكذلك السفر واعتباره بالعرف هو الذي عمل به الشرع، وليس تحديده بمسافة معينة [١٨ ، ج١٩ص٢٣٥ - ٢٥٩].

ز) الطريق الأمثل لمعرفة معاني الكتاب والسنة عن طريق جملة من الضوابط، ومنها :

- " ليس لأحد أن يحمل كلام الله ورسوله وفق مذهبه إن لم يتبين من كلام الله ورسوله ما يدل على مراد الله ورسوله، وإلا فأقوال العلماء تابعة لقول الله تعالى ورسوله – صلى الله عليه وسلم - ، ليس قول الله ورسوله تابعاً لأقوالهم "[١٨، ج ٧، ص٣٥].

- " ينبغي للمسلم أن يقدر قدر كلام الله ورسوله، بل ليس لأحد أن يحمل كلام أحد من الناس إلا على ما عرف أنه أراده، لا على ما يحتمله ذلك اللفظ في كلام كل أحد، فإن كثيراً من الناس يتأول النصوص المخالفة لقوله، يسلك مسلك من يجعل التأويل كأنه ذكر ما يحتمله اللفظ، وقصده به دفع ذلك المحتج عليه بذلك النص، وهذا خطأ "[١٨، ج ٧، ص٣٦].

- " من أعظم أسباب الغلط في فهم كلام الله ورسوله: أن ينشأ الرجل على اصطلاح حادث فيريد أن يفسر كلام الله بذلك الاصطلاح، ويحمله على تلك اللغة التي اعتادها "[١٨، ج ١٢، ص١٠٦].

هذا، ويقترح الدكتور عبد السلام بن عبد الكريم وضع أمثال هذه القواعد في صدر المباحث الأصولية الموسومة ب: " طرق استنباط الأحكام من النصوص " [١٠، ص ٢٢٥-٢٢٦].

ح) لا تقبل دعوى النسخ إلا ببينة لئلا ترد الأحاديث المحكمة: وفي ذلك يقول ابن تيمية : " ونجد كثيراً من الناس - ممن يخالف الحديث الصحيح من أصحاب أبي حنيفة أو غيرهم – يقول : هذا منسوخ، وقد اتخذوا هذا محنة : كل حديث لا يوافق

مذهبهم يقولون : هو منسوخ ، من غير أن يعلموا أنه منسوخ ، ولا يثبتوا ما الذي نسخه " [١٨ ، ج ٢١ ، ص١٥٠].

ط) النصوص شاملة للحوادث والأفعال الواقعة بمعناها العام : وفي ذلك يقول: " الكتاب والسنة بينا الأحكام بالأسماء العامة ، لكن يحتاج إدخال الأعيان في ذلك على فهم دقيق ، ونظر ثاقب لإدخال كل معين تحت نوع ، وإدخال ذلك النوع تحت نوع آخر بينه – صلى الله عليه وسلم – " [٢٠ ، ج ٧ ، ص٣٤٢].

ي) طرد الأقيسة كثيراً ما يكون جناية على النصوص وفي ذلك يقول: " فتجد القائلين بالاستحسان الذين تركوا فيه القياس لنص خيراً من الذين طردوا القياس وتركوا النص " [١٨ ، ج ٦ ، ص٤٦].

٢- البرهنة والاستدلال للقواعد والأصول: تميز شيخ الإسلام ابن تيمية بالبرهنة والاستدلال على ما يؤصله من أصول على مستوى العقل والنقل.

٣- اعتبار أصول الفقه جامعة لأصول الاعتقاد والعمل: وذلك بجعل قواعد أصول الفقه معتبرة في المسائل الاعتقادية والعملية على حد سواء ، بحيث تكون القاعدة الأصولية حاكمة على المسألة الاعتقادية وطريقاً إلى فهمها واستنباطها: ومن أمثلة هذا الجانب كلامه في حرف النفي الداخل على المسميات الشرعية ، وهل يفيد ذلك نفي كمال الواجب أم نفي الكمال المستحب ، حيث جعل بحثه شاملاً لأحكام الاعتقاد والعمل معاً [١٨ ، ج ، ١٩ص٢٩٠-٢٩٥].

ولابن تيمية كلام موفق في كتاب الاستقامة تناول فيه مسألة التعارض بين الأدلة على نحو يصلح معه تطبيق هذه القاعدة على مسائل الوعد والوعيد ، والقضاء والقدر ، وغير ذلك مما يدل على استعماله قواعد أصول الفقه لاستنباط الأحكام الاعتقادية ، وفي ذلك يقول : " والنصوص النبوية تأتي مطلقة عامة من الجانبين ، فتتعارض في بعض

الأعيان والأفعال التي تندرج في نصوص المدح والذم، والحب والبغض، والأمر والنهي، والوعد والوعيد، وقد بسطنا الكلام على ما يتعلق بهذه القاعدة في غير موضع، لتعلقها بأصول الدين وفروعه "[١٨، ج ٢١، ص٤٣٠].

٤- القصد إلى الإفهام والإبانة، وسهولة عرضه للموضوعات الأصولية: فقد تميز شيخ الإسلام ابن تيمية في عرضه لموضوعات علم أصول الفقه السهولة والوضوح والشرح والتفصيل على خلاف ما شاع في كثير من الكتب الأصولية التي كانت عباراتها صعبة وفيها تعقيد لفظي، ولعل هذا الذي منعه من وضع مصنف خاص بأصول الفقه ينتظم مباحثه على النمط المعروف، وإنما كان يصنف في المسألة متى احتيج إليها، فقد يمزج بالمسألة غيرها، ويضمنها مباحث من علوم أخرى. وينبه على الجانب الروحي فيها، ويشير إلى طريق العمل بها.

٥- الوسطية والاعتدال والنصفة: وفي ذلك يقول ابن تيمية مبيناً أن القول الوسط هو الذي يأخذ به أهل العلم المحققون: "وقد تأملت ما شاء الله من المسائل التي يتباين فيها النزاع نفياً وإثباتاً حتى تصير مشابهة لأهل الأهواء، وما يتعصب له الطوائف من الأقوال، كمسائل الطرائق المذكورة في الخلاف بين أبي حنيفة والشافعي وبين الأئمة الأربعة، وغير هذه المسائل فوجدت كثيراً منها يعود الصواب فيه إلى الوسط : كمسألة إزالة النجاسة بغير الماء، ومسألة القضاء بالنكول، وإخراج القيم في الزكاة، والصلاة في أول الوقت، والقراءة خلف الإمام. ومسألة تعيين النية وتبيينها، وبيع الأعيان الغائبة، واجتناب النجاسة في الصلاة، ومسائل الشركة: كشركة الأبدان، والوجوه، والمفاوضة، ومسألة صفة القاضي

وكذلك هو الأصل المعتمد في المسائل الخبرية العلمية التي تسمى : " مسائل الأصول"، أو " أصول الدين " أو " أصول الكلام يقع فيها اتباع الظن، وما تهوى

الأنفس... ثم غالب الخلاف فيها يعود الحق فيه إلى القول الوسط في مسائل التوحيد والصفات، ومسائل القدر والعدل، ومسائل الأسماء والأحكام... " [١٨، ج ٢١، ص١٤١- ١٤٢].

٦- القوة والوضوح والشمول والمرونة ومراعاة روح الشريعة، وفتح آفاق جديدة في علم أصول الفقه : فإنه يلاحظ أن المادة الأصولية التي تركها شيخ الإسلام مادة مرنة غير جافة ولا جامدة، فإن لديه مقدرة فائقة على التجريد والتنظير، والسير وفق قوالب العلم الاصطلاحية، وإضافة موضوعات جديدة مثل: قاعدة العقل والنقل، وقاعدة المصالح والمفاسد، وقاعدة التفاضل والأفضلية، والأصول والفروع، وغيرها من الموضوعات.

٧- ربط موضوعات أصول الفقه بالجانب العبادي والفكري والوجداني والسلوكي للمسلم، إضافة إلى ربط أصول الفقه بالجوانب التربوية والواقع الإسلامي، والاستفادة منه في الواقع التطبيقي والإصلاحي [٧، ص ٤٥٠].

ومن أمثلة ذلك أن ابن تيمية بعد أن ساق نصاً طويلاً في التعليل ربط ذلك بجانب السلوك والعمل، فقال في ذلك : " فتبين أن الميسر اشتمل على مفسدتين مفسدة في المال، وهي أكله بالباطل، ومفسدة في العمل، وهي ما فيه من مفسدة المال وفساد القلب والعقل وفساد ذات البين، وكل من المفسدتين مستقلة بالنهي، فينهى عن أكل المال بالباطل، ولو كان بغير ميسر كالربا، وينهى عما يصد عن ذكر الله، وعن الصلاة، ويوقع العداوة والبغضاء، ولو كان بغير أكل مال، فإذا اجتمعا عظم التحريم، فيكون الميسر المشتمل عليهما أعظم من الربا " [١٨، ج ٣٢، ص٢٣٤-٢٣٧].

وفي جانب التربية في المجتمع فقد أفرد الجزء العاشر من مجموع الفتاوى في موضوع علم السلوك بكلام بديع يربط العلم بالعمل والسلوك الإيجابي مع التوجيه

والتربية للمجتمع، وهذه نتيجة حتمية لحسن القصد ودقة الاستنباط في الأحكام الشرعية، يقول ابن تيمية : " فإنه من عمل بما علم ورثه الله علم ما لم يعلم، وحسن القصد من أعون الأشياء على نيل العلم ودركه، والعلم الشرعي من أعون الأشياء على حسن القصد والعمل الصالح " [١٨، ج ١٠، ص٥٤٤].

ويذكر عن بعض السلف : " إن للحسنة لنوراً في القلب وقوة في البدن وضياء في الوجه وسعة في الرزق ومحبة في قلوب الخلق. وإن للسيئة لظلمة في القلب وسواداً في الوجه ووهناً في البدن ونقصاً في الرزق وبغضاً في قلوب الخلق " [١٨، ج ١٠، ص٩٨].

ولهذا فإن ابن تيمية كان يعنى عناية بالغة في فتاواه بالعبودية والاستقامة وغيرهما من المعاني التي كان ينثرها دائماً إبان النظر في المسائل الأصولية، وهذا النهج من الروح كان سارياً في كل ما كتب ابن تيمية، ومنه ما كتبه في الأصول .

ويردد دائماً أنه : ما في القلب من معرفة الله ومحبته وخشيته وإخلاص الدين لله عز وجل، والتصديق بأخباره، وكل هذا جانب تربوي مهم تجديدي في تناول ابن تيمية موضوعات الأصول.

وتجده أيضاً في بحثه الأصولي لموضوع الحيل، يتميز بتناوله هذا البحث، وبيان بطلان تعاطيها ويبين مفاسدها من عدة وجوه، وخاصة ما تبنى عليه هذه الحيل من قيام المعاملات على أساس الخداع والمكر والكذب والغش، وما يتبع ذلك من مفاسد الأخلاق، وأثر ذلك على تربية الفرد والمجتمع.

وفي مثل هذا يقول – رحمه الله – : " أن الله سبحانه أوجب في المعاملات خاصة، وفي الدين عامة النصيحة والبيان، وحرم الخلابة والغش والكتمان..... فإذا كانت النصيحة لكل مسلم واجبة وغشه حراما، فمعلوم أن المحتال ليس بناصح للمحتال عليه، بل هو غاش له، بل الحيلة أكبر من ترك النصح وأقبح من الغش، وهذا بين يظهر مثله في

الحيل التي تبطل الحقوق التي ثبتت أو تمنع الحقوق إن ثبتت، أو توجب عليه شيئاً لم يكن ليجب.... وبالجملة فالحيل تنافي ما ينبى عليه أمر الدين من التحابب والتناصح والائتلاف والأخوة في الدين. وتقتضي التباغض والتقاطع والتدابر هذا في الحيل على الخلق. والحيل على الخالق أولى، فإن الله سبحانه وتعالى أحق أن يستحيى منه من الناس "[٢٢، ج ٣، ص٢٣٤-٢٤١].

وانظر إلى هذا النص البديع الذي يربط فيه ابن تيمية بين مسائل الأصول والجانب التربوي السلوكي وأن الاستنباط ينبغي أن يكون طريقاً للصلاح والإصلاح، وفيه يقول : " وقولهم: إن قصد تراجعهما قصد صالح لما فيه من المنفعة قلنا: هذه المناسبة شهد لها الشارع بالإلغاء والإهدار، ومثل هذا القياس والتعليل، هو الذي يحلل الحرام، ويحرم الحلال، والمصالح والمناسبات التي جاءت الشريعة بما يخالفها إذا اعتبرت فيه مراغمة بينة للشارع مصدرها عدم ملاحظة حكمة التحريم، ومورردها عدم مقابلته بالرضى والتسليم، وهي في الحقيقة لا تكون مصالح، وإن ظنها مصالح، ولا تكون مناسبة للحكم، وإن اعتقدها معتقد مناسبة، بل قد علم الله ورسوله ومن شاء من خلقه خلاف ما رآه هذا القاصر في نظره.... "[١٨، ج ٣، ص٢٠٠].

ويربط بين الجانب التربوي وحقيقة النهي الأصولي فيقول : "... وعلى هذا إذا كان الشخص أو الطائفة جامعين بين معروف ومنكر بحيث لا يفرقون بينهما، بل إما أن يفعلوهما جميعاً، أو يتركوهما جميعاً، لم يجز أن يؤمروا بمعروف، ولا أن ينهوا عن منكر، بل ينظر فإن كان المعروف أكثر أمر به، وإن استلزم ما هو دونه من المنكر، ولم ينه عن منكر يستلزم تفويت معروف أعظم منه بل يكون النهي حينئذ من باب الصد عن سبيل الله والسعي في زوال طاعته وطاعة رسوله وزوال فعل الحسنات، وإن كان المنكر أغلب نهى عنه واستلزم فوات ما هو دونه من المعروف، ويكون الأمر بذلك المعروف

المستلزم للمنكر الزائد عليه أمراً بمنكر وسعياً في معصية الله ورسوله..... " [١٨ ، ج ٢٨ ، ص١٢٩ - ١٣٠].

ثانياً: الملامح الخاصة : يمكن استعراض الملامح الخاصة لتجديد أصول الفقه عند ابن تيمية في الجوانب التالية:

الجانب الأول: تخليص علم أصول الفقه من المباحث التي ليست جزءاً منه كالمباحث الكلامية التي لا صلة لها بعلم أصول الفقه :

لقد ظهر موقف شيخ ابن تيمية واضحاً في تخليص علم أصول الفقه من المباحث الكلامية التي لا أثر لها في استنباط الأحكام العملية، ونعى على المتكلمين طريقتهم العقلية المحضة في التعامل مع الموضوعات الأصولية تأصيلاً واستدلالاً وتطبيقاً، وقد تقدم فيما مضى أن كل من تكلم في موضوع تجديد علم أصول الفقه من المتقدمين أو من المتأخرين قد نص على ضرورة تجريد مباحث علم الكلام عن علم أصول الفقه.

ولقد أصبح الأصوليون يلزمون الفقيه بالخوض في قضايا منطقية فلسفية، لا حقيقة لها في الخارج، إلا وجوداً ذهنياً خالصاً.

" فالأصوليون يذكرون في مسائل أصول الفقه مذاهب المجتهدين: كمالك، والشافعي، والأوزاعي، وأبي حنيفة، وأحمد بن حنبل، وداود، ومذهب أتباعهم، بل هؤلاء ونحوهم هم أحق الناس بمعرفة أصول الفقه، إذ كانوا يعرفونها بأعيانها، ويستعملون الأصول في الاستدلال على الأحكام، بخلاف الذين يجردون الكلام في أصول مقدرة بعضها وجد وبعضها لم يوجد، من غير معرفة بأعيانها، فإن هؤلاء لو كان ما يقولونه حقاً فهو قليل المنفعة أو عديمها، إذ كان تكلماً في أدلة مقدرة في الأذهان لا تحقق لها في الأعيان، كمن يتكلم في الفقه فيما يقدره من أفعال العباد، وهو لا يعرف

حكم الأفعال المحققة منه، فكيف وأكثر ما يتكلمون به من هذه المقدرات فهو كلام باطل " [١٨، ج، ٢٠ص٢٠٤].

ولقد وجدت أن شيخ الإسلام ابن تيمية- رحمه الله تعالى - يميل في فكره الأصولي إلى أن الفقهاء الأوائل كانوا يعرفون هذه الأصول ويمارسونها بتطبيق عملي نافع بعيد عن السفسطة، والتطويل الذي لا طائل تحته، وقد تميز ابن تيمية بذلك، وظهر منهجه هذا فيما جمع عنه من فتاوى، حيث إن الناظر في مجموع الفتاوى؛ سيجد المعالجة الأصولية النافعة الواقعية في ثنايا البحث الفقهي.

" وقد حمل ابن تيمية على طريقة المتكلمين حملة شديدة على طريقة المتكلمين القائمة على تجريد الكلام في علم أصول الفقه دون معرفة بالفقه، وهي طريقة غير سديدة، لما تضمنته من تقديرات باطلة، وقواعد لفقه لا معرفة لهم به " [١٠، ص ٢٤٠]، وفي ذلك يقول : " ليس في هؤلاء إمام من أئمة المسلمين الذين اشتغلوا بتلقي الأحكام من أدلة الشرع " [١٨، ج ٢٠، ص ٤٠٣ -٤٠٤].

ويقول: " ثم إنهم صنفوا في أصول الفقه وهو علم مشترك بين الفقهاء والمتكلمين فبنوه على أصولهم الفاسدة " [١٨، ج ٢١، ص١٥٠].

وقد سمى ابن تيمية طريقة القرآن الكريم في عرض القضايا والتدليل عليها بالطريقة الفطرية العقلية السمعية الشرعية الإيمانية [١٨، ج ٩، ص٧٣].

وقد وضح ابن تيمية أن المنطق لا يحتاج إليه في أصول الفقه، وليس هو شرط للاجتهاد، وفي ذلك يقول: " لا تجد أحداً من أهل الأرض حقق علماً من العلوم، وصار إماماً فيه مستعيناً بصناعة المنطق، ولا من العلوم الدينية ولا غيرها.... وقد صنف في الإسلام علوم النحو، واللغة، والعروض، والفقه وأصوله، والكلام وغير ذلك، وليس

في أئمة هذه الفنون من كان يلتفت إلى المنطق، بل عامتهم كانوا قبل أن يعرب هذا المنطق اليوناني.

وأما العلوم الموروثة عن الأنبياء صرفاً، وإن كان الفقه وأصوله متصلاً بذلك، فهي أجل وأعظم من أن يظن أن لأهلها التفات إلى المنطق؛ إذ ليس في القرون الثلاثة من هذه الأمة – التي هي خير أمة أخرجت للناس، وأفضلها القرون الثلاثة – من كان يلتفت إلى المنطق أو يعرج عليه، مع أنهم في تحقيق العلوم، وكمالها بالغاية التي لا يدرك أحد شأوها ؛ كانوا أعمق الناس علماً، وأقلهم تكلفاً، وأبرهم قلوباً، ولا يوجد لغيرهم كلام فيما تكلموا فيه إلا وجدت بين الكلاميين من الفرق أعظم مما بين القدم والفرق. بل الذي وجدناه بالاستقراء أن المعلوم: أن الخائضين في العلوم من أهل هذه الصناعة أكثر الناس شكاً واضطراباً، وأقلهم علماً وتحقيقاً، وأبعدهم عن تحقيق علم موزون وإن كان فيهم من قد يحقق شيئاً من العلم، فذلك لصحة المادة والأدلة التي ينظر فيها، وصحة ذهنه في إدراكه، لا لأجل المنطق، بل إدخال صناعة المنطق في العلوم الصحيحة يطول العبارة، ويبعد الإشارة، ويجعل القريب من العلم بعيداً، واليسير منه عسيراً.

ولهذا تجد من أدخله في الخلاف، والكلام، وأصول الفقه، وغير ذلك لم يفد إلا كثرة الكلام والتشقيق، مع قلة العلم والتحقيق " [١٨، ج٩، ص٢٣-٢٤].

ويبين ابن تيمية أن البديل عن المنطق اليوناني المنطق العربي، واللغة العربية التي نزل بها القرآن الكريم، وفي ذلك يقول : " لا يقول أحد أن سائر العقلاء يحتاجون إلى هذه اللغة – يعني اللغة اليونانية – لا سيما من كرمه الله بأشرف اللغات، الجامعة لأكمل مراتب البيان، المبينة لما تتصوره الأذهان بأوجز لفظ وأكمل تعريف.

وهذا مما احتج به أبو سعيد السيرافي في مناظرته المشهورة " لمتى " الفيلسوف، لما أخذ " متى " يمدح المنطق، ويزعم احتياج العقلاء إليه. ورد عليه أبو سعيد بعدم الحاجة

إليه، وأن الحاجة إنما تدعو إلى تعلم العربية؛ لأن المعاني فطرية عقلية لا تحتاج إلى اصطلاح خاص، بخلاف اللغة المتقدمة التي تحتاج إليها في معرفة ما يجب معرفته من المعاني ؛ فإنه لابد من التعلم. ولهذا كان تعلم العربية التي يتوقف فهم القرآن، والحديث عليها فرضاً على الكفاية، بخلاف المنطق "[١٨، ج ٩، ص١٧١].

الجانب الثاني : إضافة جانب مكمل لعلم أصول الفقه الإسلامي، وهو علم المقاصد تأصيلاً وتطبيقاً

إن من أهم الجوانب التجديدية الحقيقية في فكر الإمام ابن تيمية وعلمه عامة، وفي علم أصول الفقه خاصة، إسهاماته في علم المقاصد الشرعية، وقد بقي هذا العلم مغيباً تنظيراً وتطبيقاً في كتابات الأصوليين مع كون هذا العلم قد لاحظه النبي – صلى الله عليه وسلم – والصحابة والتابعون – رضي الله عنهم أجمعين – إبان التطبيق العملي الإحكام الشرعية، حتى قيض الله عز وجل لهذا العلم أئمة يحيونه من جديد، ومن أولئك الأصوليين الإمام الشاطبي، والعز بن عبد السلام، وغيرهم، ولست معنياً هنا ببيان معنى علم المقاصد ولا نشأته ولا مجهودات العلماء فيه، ولكني سأعنى بتحديد إسهامات شيخ الإسلام ابن تيمية في إرساء قواعد هذا العلم تأصيلاً وتفريعاً، لكونه أحد أهم الجوانب التجديدية التي أجمع اعتبارها مظهراً من مظاهر التجديد في أصول الفقه معظم من تطرق لموضوع التجديد من المعاصرين، ومن هنا فإن ابن تيمية يعتبر من المؤصلين لهذه الناحية من النواحي التجديدية سيما أن ابن تيمية ينحى في بحثه للمسائل على اختلافها إلى المنحى العملي التطبيقي الواقعي الذي يبعد فيه عن الإغراق في التنظير على حساب الواقع العملي ؛ لأنه يعتبر أن العلم إنما هو للعمل فحسب.

وسأعرض فيما يلي أهم مفاصل نظرية ابن تيمية في المقاصد الشرعية على النحو التالي:

أولاً: تعريف المقاصد عند ابن تيمية [٧، ص ٦٧] : يعرف ابن تيمية المقاصد بعبارات متعددة ، ومنها : " الغايات المحمودة في مفعولاته ومأموراته سبحانه وهي ما تنتهي عليه مفعولاته ومأموراته من العواقب الحميدة التي تدل على حكمته البالغة " [١٨ ، ج ٣، ص١٩]، " الحكمة : التي هي الغايات والمقاصد في أفعاله سبحانه " [٢٣ ، ص ١٦١]، " فإن قيل : المقاصد في الأقوال والأفعال هي عللها التي هي غاياتها ونهاياتها.... وهذه العلل التي هي الغايات هي متقدمة في العلم والقصد متأخرة في الوجود والحصول " [٢٤ ، ص ٢٣٨- ٢٣٩]، " والخلق صلاحهم وسعادتهم في أن يكون الله هو معبودهم، الذي تنتهي إليه محبتهم وإرادتهم، ويكون ذلك غاية الغايات ونهاية النهايات" [٢٠، ج ٣، ص٢٧٢]. ويخلص الدكتور البدوي إلى أن نظرة ابن تيمية للمقاصد الشرعية تتجه نحو نقاط ثلاثة هي:

١- "أنه يستخدم العواقب والغايات والمنافع والمقاصد والحكم والمصالح والمحاسن بمعنى.

٢- أن لله غايات ومقاصد في خلقه وأمره على حد سواء.

٣- أن هذه الغايات مرادة لله شرعا، ومحبوبة له سبحانه ؛ لأنها تحقق العبودية له ؛ ولأن فيها صلاح العباد في المعاش والمعاد " [٨، ص ٥٢].

ويبدأ ابن تيمية في نظرته لعلم المقاصد بتعريفه للمصلحة بقوله: " المصالح المرسلة : وهو أن يرى المجتهد أن هذا الفعل يجلب منفعة راجحة، وليس في الشرع ما ينفيه " [١٨ ، ج ١١ ، ص٣٤٢-٣٤٣].

ثم يبين ابن تيمية أهمية العلم بالمقاصد الشرعية بقوله : " وإلى ساعتي هذه ما علمت قولاً قاله الصحابة، ولم يختلفوا فيه إلا وكان القياس معه، لكن العلم بصحيح القياس وفاسده من أجل العلوم، وإنما يعرف ذلك من كان خبيراً بأسرار الشرع ومقاصده، وما اشتملت عليه شريعة الإسلام من المحاسن التي تفوق التعداد، وما تضمنته من مصالح العباد في المعاش والمعاد، وما فيها من الحكمة البالغة، والرحمة السابغة، والعدل التام " [١٨، ج ٢٠، ص٥٨٣].

وقال : ".... ولتكن همته فهم مقاصد الرسول – صلى الله عليه وسلم – في أمره ونهيه وسائر كلامه، فإذا اطمأن قلبه أن هذا هو مراد الرسول – صلى الله عليه وسلم – فلا يعدل عنه فيما بينه وبين الله تعالى " [١٨، ج ١٠، ص٦٦٤].

ثانيا : أبرز موضوعات المقاصد عند ابن تيمية [٨، ص ١٣٨ – ٣٠٥] :

١- مسالة التعليل : والتعليل عند ابن تيمية يعني تتبع المصالح الشرعية التي انطوت عليها النصوص الشرعية، والحكم التي تضمنتها، فالبحث عنها، واستعمالها إبان النظري الاجتهادي للتعدية، وبناء الأحكام الشرعية هو لب علم المقاصد الشرعية.

قال ابن تيمية : " ومن تدبر حكمته سبحانه في مخلوقاته ومشروعاته رأى ما يبهر العقول " [٢٥، ص ١٤٥]، ويقول : " وهو سبحانه إنما قدر الأشياء لحكمة، فهي باعتبار تلك الحكمة محبوبة مرضية، وقد تكون نفسها مكروهة ومسخوطة، إذ الشيء الواحد يجتمع فيه وصفان يحب أحدهما ويكره من الآخر " [١٨، ج ١٠، ص٤٢].

وقد أقام ابن تيمية الأدلة على مشروعية منهج التدليل باستعمال القرآن لمنهج التعليل في مواضع كثيرة، وكذلك السنة النبوية، وهو مسلك الصحابة رضي الله عنهم، وأجاب بإسهاب عن أدلة نفاة التعليل [٨، ص ١٤٨ –١٦٦].

يذهب ابن تيمية إلى أن العادت الأصل فيها التعليل. وفي ذلك يقول : " تصرفات العباد من الأقوال والأفعال نوعان : عبادات يصلح بها دينهم، وعادات يحتاجون إليها في دنياهم، فباستقراء أصول الشريعة نعلم أن العبادات التي أوجبها الله أو أحبها لا يثبت الأمر بها إلا بالشرع، وأما العادات فهي ما اعتاده الناس في دنياهم مما يحتاجون إليه، والأصل منه عدم الحظر. فلا يحظر فيه إلا ما حظره الله سبحانه وتعالى" [٢٦ ، ص ١٣٥].

ثم يقول : " البيع والهبة والإجارة وغيرها من العادات التي يحتاج الناس إليها في معاشهم – كالأكل والشرب واللباس – فإن الشريعة قد جاءت في هذه العادات بالآداب الحسنة. فحرمت ما فيه فساد، وأوجبت ما لابد منه. وكرهت ما لا ينبغي، واستحبت ما فيه مصلحة راجحة في أنواع هذه العادات ومقاديرها وصفاتها، وإذا كان كذلك فالناس يتبايعون ويستأجرون كيف شاؤوا ما لم تحرم الشريعة ذلك أو تحد في ذلك حداً " [١٨ ، ج ٢٠، ص٥١٠].

ويذهب ابن تيمية إلى أن أصول العبادات الأصل فيها التوقيف. وأنه لا يمنع تعليل فروع الأحكام العبادية. ومن ذلك تعليله الوضوء بسبب القهقهة في الصلاة بقوله : " القهقهة في الصلاة ذنب، ويشرع لكل من أذنب أن يتوضأ، وفي استحباب الوضوء من القهقهة وجهان في مذهب أحمد وغيره " [١٨ ، ج ٢٠ ، ص٥٢٧].

ومن ذلك تعليله لاستحباب الوضوء من أكل لحوم الإبل، في معرض رده على من قال : إن ذلك على خلاف القياس، وفي ذلك يقول: " قول القائل : التوضؤ من لحوم الإبل على خلاف القياس، فهذا إنما قاله لأنها لحم واللحم لا يتوضأ منه، وصاحب الشرع قد فرق بين لحم الغنم ولحم الإبل، كما فرق بين معاطن هذه ومبارك هذه، فأمر بالصلاة في هذا، ونهى عن الصلاة في هذا، فدعوى المدعى أن القياس

التسوية بينهما من جني قول الذين قالوا : " إنما البيع مثل الربا " [سورة البقرة، الآية : ٢٧٥]، كما فرق بين أصحاب الإبل وأصحاب الغنم، فقال : " الفخر والخيلاء في الفدادين [٢٦، ص٣٩١] أصحاب الإبل، والسكينة في أهل الغنم " [٢٧، ٨ص٩٨، ٢٨، ١ص٧٢]، وروي في الإبل : " إنها جن، وخلقت من جن " [٢٩، ج ٤، ص٨٦، ٣٠، ج ١، ص٢٥٣، ٣١، ج ٢، ص٢٤١] ، وروي: " على ذروة كل بعير شيطان " [٢٩، ج ٥، ص ٢٢١، ٣٢، ج ٢، ص٣٧١، ٣٣، ج ٤، ص٣٩]، فالإبل فيها قوة شيطانية، والغاذي شبيه بالمغتذي، ولهذا حرم كل ذي ناب من السباع، وكل ذي مخلب من الطير ؛ لأنها دواب عادية، بالاغتذاء بها تجعل في خلق الإنسان من العدوان ما يضره في دينه، فنهى عن ذلك، لأن المقصود أن يقوم الناس بالقسط، والإبل إذا أكل منها تبقى فيه قوة شيطانية، فإذا توضأ العبد من لحوم الإبل كان في ذلك من إطفاء القوة الشيطانية ما يزيل المفسدة، بخلاف من لم يتوضأ منها فإن الفساد حاصل معه، ولهذا يقال : إن الإعراب بأكلهم لحوم الإبل مع عدم الوضوء منها صار فيهم من الحقد ما صار " [١٨، ج ٢٠، ص٥٢٣]، على أن الحكم مما عقل معناه فيعدى.... والخبائث التي أبيحت للضرورة كلحوم السباع أبلغ في الشيطنة من لحوم الإبل. فالوضوء منها أولى [١٨، ج ٢٠، ص٥٢٥].

٢- طرق معرفة المقاصد

أ) **الاستقراء** : يستخدم ابن تيمية منهج الاستقراء في معرفة المقاصد، بل هو من أهم طرقه إلى ذلك، وفيه يقول: " ومن تدبر الأصول المنصوصة المجمع عليها، والمعاني الشرعية المعتبرة في الأحكام الشرعية، وكان فقيهاً خبيراً بمآخذ الأحكام الشرعية، وأزال عنه الهوى، تبين له أن هذا أصوب الأقوال " [١٨، ج ٢١، ص٥٠٨].

ويذكر الدكتور يوسف البدوي : أن " توظيف ابن تيمية للاستقراء في المقاصد يتجلى في المجالات التالية :

- إثبات المقاصد وتوكيدها وقطعيتها.
- تفسير نصوص الكتاب والسنة وبيان المراد منها.
- الاستدلال على الأحكام الشرعية.
- ترتيب مقاصد الشريعة والترجيح بينها عند التعارض.
- تقعيد القواعد المقاصدية.
- معرفة المقاصد وتبيينها..... " [٨، ص ٢١١- ٢١٢].

ب) **اللسان العربي.**

ج) **سياق الخطاب.**

د) الاقتداء بالصحابة – رضي الله عنهم -.

هـ) دلالة المقاصد الأصلية على المقاصد التبعية [٨، ص ٢١٤ -٢٤٠].

٢- يرى ابن تيمية أن المقاصد الشرعية الضرورية قطعية، وهذا مما يميز ابن تيمية، ويجعله في عداد العلماء الذين أبرزوا أهمية الالتفات إلى المقاصد الضرورية إبان التفريع الفقهي.

٤- من أهم موضوعات المقاصد عند ابن تيمية [جلب المصالح، وتعطيل المفاسد]، وهي من القضايا التي لاحظها إبان التفريع الفقهي، مما يدل على إعماله لهذه القاعدة الجليلة وما تفرع عنها من قواعد إبان البحث الفقهي، وهو جانب تجديدي مهم في أصول الفقه تقعيداً وتطبيقاً، يقول ابن تيمية: " الشريعة جاءت بتحصيل المصالح وتكميلها، وتعطيل المفاسد وتقليلها " [١٨ ، ج، ١ص٢٦٥].

وله كلام في الترجيح بين المصالح والمفاسد المتعارضة حيث يقول : " التعارض إما بين حسنتين لا يمكن الجمع بينهما ، فتقدم أحسنهما بتفويت المرجوح ، وإما بين سيئتين لا يمكن الخلو منهما ، فيدفع أسوأهما باحتمال أدناهما.

وإما بين حسنة وسيئة لا يمكن التفريق بينهما ، بل فعل الحسنة مستلزم لوقوع السيئة ، وترك السيئة مستلزم لترك الحسنة ، فيرجح الأرجح من منفعة الحسنة ومضرة السيئة ، فالأول : كالواجب والمستحب ، وكفرض العين وفرض الكفاية ، ومثل تقديم قضاء الدين المطالب به على صدقة التطوع.

والثاني: كتقديم نفقة الأهل على نفقة الجهاد الذي لم يتعين ، وتقديم نفقة الوالدين عليه..... ، وتقديم الجهاد على الحج ، كما في الكتاب والسنة ، متعين على متعين ، ومستحب على مستحب ، وتقديم قراءة القرآن على الذكر إذا استويا في عمل القلب واللسان ، وتقديم الصلاة عليهما إذا شاركتهما في عمل القلب ، وإلا فقد يترجح الذكر بالفهم والوجل على القراءة التي لا تجاوز الحناجر ، وهذا باب واسع.

والثالث : كتقديم المرأة المهاجرة لسفر الهجرة بلا محرم على بقائها بدار الحرب كما فعلت أم كلثوم ، التي أنزل الله بها آية الامتحان " يأيها الذين آمنوا إذا جاءكم المؤمنات مهاجرات فامتحنوهن " [سورة الممتحنة ، الآية :١٠] ، وكتقديم قتل النفس على الكفر ، كما قال تعالى : " والفتنة أكبر من القتل " [سورة البقرة ، الاية : ١٢٤] ، فتقتل النفوس التي تحصل بها الفتنة عن الإيمان ، لأن ضرر الكفر أعظم من قتل النفس ، وكتقديم قطع السارق ورجم الزاني ، وجلد الشارب على مضرة السرقة والزنا والشرب ، وكذلك سائر العقوبات المأمور بها ، فإنما أمر بها مع أنها في الأصل سيئة ، وفيها ضرر ، لدفع ما هو أعظم ضرراً منها ، وهي جرائمها ، إذ لا يمكن دفع ذلك الفساد الكبير إلا بهذا الفساد الصغير.

وأما الرابع : فمثل أكل الميتة عند المخمصة ، فإن الأكل حسنة واجبة ، لا يمكن إلا بهذه السيئة ، ومصلحتها راجحة وعكسه الدواء الخبيث ، فإن مضرته راجحة على مصلحته من منفعة العلاج ، لقيام غيره ، ولأن البرء لا يتيقن إلا به " [١٨ ، ج ٢٠ ، ص٥١- ٥٣].

وقد عني ابن تيمية – رحمه الله تعالى – بالجانب التطبيقي للمقاصد عامة ، والمصالح والمفاسد خاصة ، بالاعتناء بوضع قواعد تطبيقية للمصالح والمفاسد ، ومنها " الشريعة تأمر بالمصالح الخالصة والراجحة ، وتنهى عن المفاسد الخالصة والراجحة " [١٨ ، ج ١ ، ص١٩٤]، " الشريعة ترجح خير الخيرين ، وشر الشرين " [١٨ ، ج ٢٠ ، ص٥٣٩]، " لا يدفع الفساد القليل بالكثير ، ولا يدفع أخف الضررين بتحصيل أعظم الضررين " [١٨ ، ج ٢٣ ، ص٣٤٣] ، " إذا تعذر جمع الواجبين قدم أرجحهما ، وسقط الآخر بالوجه الشرعي " [١٨ ، ج ٢٣ ، ص٢٥٠].

كما أن ابن تيمية يربط المقاصد بالقياس الأصولي على نحو تطبيقي ينقل الفقيه من التنظير إلى التطبيق ، يقول أبو زهرة : " لابن تيمية رسالة قيمة في القياس ، تصدى فيها لبيان الحق ، والقياس الباطل ، ووسع أفق المعنى في القياس ، وربطه بمصالح الناس ، ومقاصد الشريعة ونصوصها ربطاً محكماً دقيقاً ، فلم يكن بحثاً فقهياً نظرياً فقط ، بل تصدى فيه لعلاج مشاكل معاملات الناس ، وتخريجها على أحكام الشريعة تخريجاً لا يرهق الناس ، ولا يذهب بلب الشريعة ومرماها ، وقد استعرض في هذه الرسالة عقودا كثيرة كان الفقهاء يقررون أنها عقود غير قياسية ، وأنها ثبتت على وجه الاستحسان ، ألجأت إليها الضرورة كعقود الإجارة والمزارعة والمضاربة وغيرها ، فأثبت ابن تيمية بمقتضى قوانينه التي استخرجها من معاني الشريعة ونصوصها أنها عقود قياسية " [٣٤ ، ص ٩٤].

ثم إن المقاصد الشرعية لها تعلق تطبيقي عملي بالأدلة الشرعية سواء المتفق عليها أم المختلف فيها، ونجد أن ابن تيمية يوجه هذه العلاقة نحو منحى تطبيقي واقعي تفريعي للمقاصد الشرعية، وذلك بعلاقة المقاصد بالكتاب والسنة والإجماع، والقياس، وابن تيمية يرى أن الحكم يكون موافقاً للقياس، إذا تحقق أمر واحد، وهو موافقته للمقاصد الشرعية العامة، والتي ترجع في جملتها على جلب المصالح ودفع المضار، ومراعاة جانب التيسير ورفع الحرج، وأن كل ما جاء في الشريعة من أحكام جاءت بها النصوص العامة والخاصة تتحقق فيه المصلحة والعدالة في الكليات والجزئيات جميعاً، ويعتبر القياس الصحيح الموافق لمقاصد الشريعة من محاسن الشريعة، كما تعتبر المقاصد مسلكاً من المسالك التي تعرف بها العلة، وأن استنباطها من نصوص الشارع، فهي تمثل العدل والميزان الذي يلحق الشيء بنظيره، وهو ما يسمى بالحكمة والمناسبة التي تشتمل على جلب المصلحة أو درء المفسدة، فلا يقتصر ابن تيمية على التعليل بالعلة التي هي الوصف الظاهر الملائم المنضبط، بل يعلل بمقصد العلة وغايتها، وهو المناسبة والحكمة، ما دام في ذلك تحقيقاً لمقاصد الشريعة التي ترجع إلى جلب المصالح وتعطيل المفاسد، وبذلك تلتقي الحكمة مع الوصف الظاهر المنضبط الملائم.

وهناك علاقة بين المقاصد الشرعية والأدلة المختلف فيها، وهي : الاستصحاب والمصلحة المرسلة، وسد الذرائع وإبطال الحيل، وقول الصحابي، والاستحسان، والعرف، وشرع من قبلنا [٨، ص ٣٤٤- ٤٢٥]

وقد تميز ابن تيمية بوفرة التطبيقات الفقهية على حفظ المقاصد الشرعية، مما يكون منهجا للدارسين في الاستفادة العلمية التطبيقية للمقاصد الشرعية، وهذا من الجوانب التجديدية في عرض علم المقاصد، وقد توسع ابن تيمية في عرض تطبيقات حفظ الضروريات والحاجيات والتحسينات [٨، ص ٤٤٥- ٥٠١].

هذا، وإن لابن تيمية إسهامات واضحة في علم المقاصد تجعل منها جوانب تجديدية في هذا المجال، ذلك أنه إن كانت مكانة الإمام الشاطبي في علم المقاصد من الناحية التأصيلية النظرية، فإن مكانة ابن تيمية في علم المقاصد من الناحية التطبيقية التوظيفية أظهر وأوفر، فابن تيمية يعتبر من المجددين في هذا المجال، وأنه أحد بناة الاجتهاد المقاصدي [٨، ص ٥٠٥- ٥٠٦].

ومن أهم إسهامات ابن تيمية في علم المقاصد ما يلي :

١- استفادة ابن تيمية من سابقيه في المقاصد بل واستدراكه عليهم بعض الموضوعات، مثل استدراكه على الأصوليين حصر المقاصد بما يرجع إلى المكلفين وتعليل الشريعة بمصالح العباد فحسب، وتفصيله القول في مسألة تعليل الأحكام، واعتناؤه بفقه المصالح ورفع الحرج وتنزيل مقاصد الشريعة على الواقع وأحوال المكلفين.

٢- اعتدال ابن تيمية ووسطيته بين الإفراط والتفريط في المقاصد.

٣- بناء الاستدلال على مقاصد الشريعة ودلالات النصوص وعدم الإسراف في القياس.

٤- إعمال المقاصد في أصول الفقه، وفي ذلك يقول: " لا بد أن يكون مع الإنسان أصول كلية يرد عليها الجزئيات ليتكلم بعلم وعدل، ثم يعرف الجزئيات كيف وقعت، وإلا فيبقى في كذب وجهل في الجزئيات، وجهل وظلم في الكليات، فيتولد فساد عظيم " [١٨، ج ١٩، ص٢٠٣].

ويقول أيضاً: " ولهذا، كل متكلم في كليات مقدرة لا يتصور أعيانها الموجودة في الخارج. فإما أن يكون كلامه قليل الفائدة، بل عديمها، وإما أن يكون كثير الخطأ والغلط، وإما أن يجتمع فيه الأمران " [٢٠، ج٧، ص ٣٢٠].

ويقول أبو زهرة في بيان دور ابن تيمية في إعمال المقاصد في أصول الفقه وهو من الجوانب التجديدية في علم أصول الفقه : " إن علماء الأصول من لدن الشافعي لم يكونوا يتجهون إلى بيان مقاصد الشريعة العامة، وما تتجه إليه في جملتها، وفي تفصيلها إلى أغراض ومعان، وإن ذكروا حكماً وأوصافاً مناسبة في بيان القياس، أو قالوا القول ولم يستفيضوا فيه، لأنهم يعتبرون الأحكام منوطة بعللها، لا بأوصافها المناسبة وحكمها، وبذلك كان بيان المقاصد العامة للشريعة التي جاءت من أجلها الأحكام، وارتبطت مصالح العباد بالمحل الثاني عندهم، فكان هذا نقصاً واضحاً في علم أصول الفقه ؛ لأن هذه المقاصد هي أغراض الفقه وهدفه، ولقد وجد في عصور إسلامية مختلفة علماء يسدون ذلك النقص، ويجلون هذه الناحية في كتب كتبوها، ورسائل دونوها، فكان لابن تيمية في هذا جولات صادقة " [٣٥، ص ٣١٤-٣١٥].

وقد وضع ابن تيمية قاعدة تبين مدى الارتباط الوثيق بين أصول الفقه، وملاحظة المقاصد إبان النظر الاجتهادي، فقال : " قاعدة في أن جنس فعل المأمور به أعظم من جنس فعل المنهي عنه، وأن مثوبة بني آدم على أداء الواجبات أعظم من مثوبتهم على ترك المحرمات، وإن عقوبتهم على ترك الواجبات أعظم من عقوبتهم على فعل المحرمات، وقد ذكرت بعض ما يتعلق بهذه القاعدة فيما تقدم، لما ذكرت أن العلم والقصد يتعلق بالموجود بطريق الأصل، ويتعلق بالمعدوم بطريق التبع، وبيان هذه القاعدة من وجوه.... " [١٨، ج ٢٠، ص٨٥].

٥- تتميز النظرية المقاصدية عند ابن تيمية بوفرة التطبيقات المقاصدية، والاتجاه نحو الجانب التطبيقي إبان التفريع الفقهي، وهو الوظيفة الحقيقية للمقاصد، وابن تيمية لا يفتأ وهو يذكر المقصود من الآية كذا، والمقصود من الحديث كذا، وقصده من الكلام المسوق كذا، وهو أمر يفوق الحصر، وكتبه مليئة بمثل هذه التطبيقات، وسأكتفي ببعض

الأمثلة، تاركاً التفصيل للبحث التفصيلي ورجوع الأصولي للاستفادة من هذا المنهج عند تدريس مادة المقاصد الشرعية [٨، ص ٥٤٥- ٥٥٥] :

- " إذا كان من يقضي بين الناس في الأموال والدماء والأعراض – إذا لم يكن عالماً عادلاً – كان في النار، فكيف بمن يحكم في الملل والأديان وأصول الإيمان والمعارف الإلهية، والمعالم الكلية، بلا علم ولا عدل ؟.. " [٣٦، ج ١، ص٢٢].

- " العقوبة على ترك الواجبات وفعل المحرمات هو مقصود الجهاد في سبيل الله " [٣٧، ص ٨٤].

- " والجهاد في سبيل الله مقصوده أن يكون الدين كله لله، وأن تكون كلمة الله هي العليا " [١٨، ج ٢٨، ص٢٣].

- " مقصود النكاح المودة والرحمة والسكن " [١٨، ج ٣٢، ص١٠٨].

- " المقصود بالنكاح الوطء والمصاهرة... والمقصود بالأموال التمول " [١٨، ج ٢٩، ص٣٥٤- ٣٥٥].

- " المقصود بالعقود هو التقابض، وبالقبض يتم العقد، ويحصل مقصوده " [١٨، ج ٢٩، ص٤٠٢].

- " شركة العقود مقصودها التصرف " [١٨، ج ٢٩، ص٤٠٧].

٦- تميز ابن تيمية – رحمه الله – بتأصيل القواعد المقاصدية [٨، ص ٥٥٧- ٥٦٣]، التي تعين على المنحى التطبيقي للمقاصد، ولابن تيمية قواعد وضعها في مقاصد الشارع، مثل : " الدين تحصيل الحسنات والمصالح، وتعطيل السيئات والمفاسد " [١٨، ج ١٠، ص٢٦٦]، وقواعد مقاصد المكلف، مثل : " جميع العبادات المقصودة لا تصح إلا بنية " [٣٧، ج ٢، ص٥٨٢]، وقواعد إثبات المقاصد، مثل: " الدين مبني على

أصلين أن لا يعبد إلا الله، ولا يعبد إلا بما شرع، لا نعبده بالبدع " [١٨، ج ٢٦، ص١٥١].

الجانب الثالث : تحقيق القول في مسائل علم أصول الفقه

تميز ابن تيمية – رحمه الله – بالتحقيق في كل ما يكتب، وفي سائر الفنون التي طرقها، ومنها التحقيق في المسائل التي وقع فيها خلاف عند الأصوليين، ولذا فإن ابن تيمية يضيف جانباً من جوانب بعث وإحياء علم أصول الفقه وهو تحقيق القول في المسائل التي اختلف فيها الأصوليون، ويحرر موضع النزاع فيها، والوصول إلى الرأي الراجح بأدلة قوية واضحة، وهذا من الجوانب الواضحة للتجديد عند الإمام، وهو من الجوانب التي نادى بها كل من كتب في التجديد، ولذا فإن ما تركه ابن تيمية من تحقيق لهذه المسائل الأصولية ينبغي أن يجمع وأن تكون في أي عمل تجديدي يهدف في أحد جوانبه تحقيق القول في المسائل الأصولية، وسأكتفي في هذا البحث بضرب بعض الأمثلة التطبيقية لهذا الجانب ؛ لأن الاستقصاء ليس هذا موضعه.

المثال الأول : يرى ابن تيمية أن الاقتصار على العلة المؤثرة في القياس غير سليم، فقد اعتبر ابن تيمية العلة المؤثرة والوصف المناسب، والنعت الملائم، والحكمة ممن لوازم التعليل التي تبنى عليها الأحكام [٧، ص ٩٠] ، يقول ابن تيمية : " فإن من تأمل دلالة الكتاب والسنة وإجماع السابقين على توجيه الأحكام بالأوصاف المناسبة والنعوت الملائمة، بل دخل مع الأئمة فيما يشهده بنظائرها من الحكم الباهرة المنظومة في الأحكام الظاهرة، والمصالح الدينية والدنيوية التي جاءت بها هذه الشريعة الحنيفية " [١٨، ج ٣، ص٢٨٦].

قال ابن تيمية : " وقوم من الخائضين في أصول الفقه، وتعليل الأحكام الشرعية بالأوصاف المناسبة يتضمن تحصيل مصالح العباد، ودفع مضارهم، ورأوا أن المصلحة نوعان، أخروية ودنيوية، جعلوا الأخروية ما في سياسة النفس وتهذيب الأخلاق من الحكم، وجعلوا الدنيوية ما تضمن حفظ الدماء والأموال والفروج والعقول والدين الظاهر، وأعرضوا عما في العبادات الباطنة والظاهرة من أنواع المعارف بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله وأحوال القلوب وأعمالها كمحبة الله وخشيته وإخلاص الدين له، والتوكل عليه والرجاء لرحمته ودعائه، وغير ذلك من أنواع المصالح في الدنيا والآخرة، وكذلك فيما شرعه الشارع في الوفاء بالعهود وصلة الأرحام، وحقوق المماليك والجيران، وحقوق المسلمين بعضهم على بعض، وغير ذلك من أنواع ما أمر به ونهى عنه حفظاً للأحوال السنية، وتهذيب الأخلاق، وتبين أن هذا من أجزاء ما جاءت به الشريعة من المصالح " [١٨ ، ج ٢ص، ١٨-١٩].

ومن هنا فإن منهج ابن تيمية في التعليل منهج فريد حيث جعل للعلة مفهوماً يتميز به، وهو التعليل بالمصلحة إذا ظهر وجهها، ويكون في المصالح العامة، وفيما توحي به العبادات الظاهرة والباطنة، وكل ما تتحقق به المصالح الدينية والدنيوية فهو صالح لأن يعلق الحكم عليه [٧، ص ٢٥٤].

المثال الثاني : تحقيق القول فيما كان على خلاف القياس، وهو في الحقيقة على وفق القياس وهو موافق للنصوص الشرعية، وممن ذلك العقود التي يعتبرها بعض الفقهاء على خلاف القياس مثل: المزارعة والمساقاة والإجارة والقرض، فقد قال المخالفون : إن القرض خلاف القياس ؛ لأنه ربوي بجنسه وبيع الربوي بجنسه يشترط فيه التقابض، فكان رد ابن تيمية أن القرض ليس من باب البيع ؛ فإنه لا يمكن لعاقل أن يبيع درهماً بمثله من كل وجه إلى أجل إلا لاعتبار فائدة، وهذا ليس متحققاً في القرض،

حيث يرد العين نفسها أو مثلها، ويمتنع المفاضلة، وقد اعتبره ابن تيمية من باب التبرع بالمنافع، كالعارية، واستدل بأن النبي – صلى الله عليه وسلم – سماه منيحة أو منيحة ذهب أو منيحة ورق "، وباب العارية أصله أن يعطيه أصل المال لينتفع بما يستخلف منه، ثم يعيده إليه، ثم قال : والمقرض يقرضه ما يقرضه لينتفع بع ثم يعيده له بمثله ؛ فإن إعادة المثل تقوم مقام إعادة العين، ولهذا نهى أن يشترط زيادة على المثل، كما لو شرط في العارية أن يرد مع الأصل غيره [٧، ص ٩٣- ٩٤].

ومن هنا فإن التعليل عند ابن تيمية تميز بما يلي [٧، ص ٢٥٨- ٢٥٩]:

١- شمولية التعليل بشمولية الفهم، فقد لازم التعليل معظم المسائل الشرعية التي طرقها ابن تيمية في بحوثه.

٢- المرونة في التعليل بإلحاق أكبر قدر ممكن من المسائل المتفرقة بالأصول لتتصف بالصفة الشرعية عن طريق العلل المتنوعة، وهذه المرونة مع الرسوخ عنده أوجدت فقهاً رائداً في مجال الاستنباط.

٣- واقعية التعليل، وذلك بمعالجته لمشاكل عصره، والبحث عن العلل الشرعية المناسبة التي تجعل هذه الأحكام مناسبة، ومحققة مصالح العباد.

٤- من هذا المنطلق للتعليل توصل ابن تيمية إلى قاعدة مهمة وهي أنه لا معارضة بين النصوص والأصول، وأنه بالتنوع في التعليل المناسب أثبت أنه لا نص يخالف أصلاً.

الجانب الرابع : المنحى التطبيقي لموضوعات علم أصول الفقه إبان التفريع الفقهي، والترجيح الفقهي

علم أصول الفقه عند ابن تيمية له غاية عملية تطبيقية، وليست شكلية نظرية، فإن عنايته من الأصول كان بما يتأسس عليه عمل في الاجتهاد والاستنباط، وما له ثمرة

عملية في استخراج الحكم الشرعي، وقد كان هذا واضحاً في تعامله مع المسائل الأصولية، وأن التأصيل له ارتباط وثيق بالتفريع الفقهي، على الرغم من إحكامه للجانب النظري التجريدي إحكاماً واضحاً، وتحقيقاً بديعاً في المسائل الأصولية، وإن الناظر إلى ما كتبه ابن تيمية في التفريع الفقهي فإنه سيجد السمة العامة والغالبة على فقهه أنه يذكر المسألة الفقهية ويربطها بمسألتها الأصولية بمنهج فريد بربط الفقه بالأصول، وأمثلة هذا لا تحصى كثرة في كلامه، وسأضرب بعض الأمثلة على ذلك من المسائل الأصولية مقرونة بفروعها الفقهية في مجموع الفتاوى وسأكتفي ببعض التطبيقات في كتاب الطهارة ومسألة واحدة في باب الربا تنبيهاً لتطبيقات كثيرة جداً في بقية أبواب الفقه الإسلامي مما يدلك على عمق منهجه التطبيقي لأصول الفقه، ولا أبالغ إذا قلت بأن شيخ الإسلام ابن تيمية، ترك لمن بعده ثروة تطبيقية هائلة تربط بين الفقه والأصول بأمثلة متعددة وفي كل جوانب الأصول المختلفة مما تزيل الفجوة بين التنظير الأصولي والتفريع الفقهي.

وهذا الجانب من جوانب التجديد أجمع عليه معظم من كتب في التجديد في أصول الفقه من المعاصرين، بل يكاد هو النقطة المركزية في البحث في التجديد، سواء في التقعيد الأصولي، أو الدعوة لإدخال علمي القواعد الأصولية والفقهية وعلم الفروق في موضوعات علم أصول الفقه الإسلامي.

" ومع أن ابن تيمية يشترط في المجتهد أن يعرف أصول الفقه، أي أدلة الأحكام الشرعية عن طريق الإجمال، بحيث يميز بين الدليل الشرعي وبين غيره، فيقدم الراجح منها، إلا أنه يقرر أنه لا يكفي في كونه مجتهداً أن يعرف جنس الأدلة، بل لا بد أن يعرف أعيان الأدلة، فمن عرف أعيانها وميز بين أعيان الأدلة الشرعية وبين غيرها كان بجنسها أعرف، ثم ذكر أن المجتهدين من الأئمة الأربعة وغيرهم هم أحق الناس بمعرفة أصول

الفقه، إذ كانوا يعرفونها بأعيانها، ويستعملون الأصول في الاستدلال على الأحكام، بخلاف الذين يجردون الكلام في أصول مقدرة، بعضها وجد، وبعضها لا يوجد من غير معرفة بأعيانها، فإن هؤلاء لو كان ما يقولونه حقاً فهو قليل المنفعة أو عديمها؛ إذ كان متكلماً في أدلة مقدرة في الأذهان لا تحقق لها في الأعيان، كمن يتكلم في الفقه فيما يقدره من أفعال العباد، وهو لا يعرف حكم الأفعال المحققة منه، فكيف وأكثر ما يتكلمون من هذه المقدرات فهو كلام باطل " [٨، ص ٤٠١-٤٠٢].

وقد أشار ابن تيمية إلى أن أول من جرد الكلام في أصول الفقه هو الشافعي، إلا أنه قد جمع بين الكليات والجزئيات، وربط بين أصول الفقه وأدلة الأحكام الجزئية، فأصاب العدل والحكمة، بخلاف من جاء بعده من الفقهاء والمتكلمين الذين أساءوا توظيف هذا الفصل والتجريد وأدخلوا علم المنطق في أصول الفقه، مما ترتب على هذا التجريد ضرر مزدوج، هو زيادة النزعة الشكلية في هذا المنهج ممن جهة، وتجميد الفقه في أحكام ثابتة من جهة أخرى [١٨، ج ٢٠، ص٤٠٢ص٤٠٣].

يقول الدكتور سعود العطيشان: " مما يتميز به منهج ابن تيمية – رحمه الله – ربط منهج بالأصول والقواعد العامة، وسبب كثافة العناية بهذا الجانب من ابن تيمية – مع أنه المنهج السليم للفقيه المجتهد – هو ما لاحظه من تفكك الأفكار واختلاف المفهومات، والخطأ في كثير من المسائل الشرعية عند كثير ممن ينتسب للعلم مع سلامة المقاصد، وهذا الاختلاف والخطأ ناتج عن النظرة الجزئية في الأدلة الشرعية.... وهذا ما حذر منه ابن تيمية – رحمه الله - ، ودعا إلى المنهجية المتكاملة، وقرر القواعد وأحيا الأصول في ثنايا المسائل...." [٧، ص ص ٧٠].

إن من أهم إسهامات ابن تيمية في علم الأصول ربط المسائل الفرعية بأصولها وبالقواعد الفقهية : وهذا مما توج به الإمام حركته الفقهية بربط الفروع بأصولها ؛ فإن

هذا العمل قدم خدمة جليلة لعلم الفقه والأصول على قدم المساواة، وربط بين العلمين اللذين لا تظهر ثمرتهما إلا بالتمازج بينهما تأصيلاً وتفريعاً، وقد وضع هذا المنهج الحركة الفقهية في مجراها الصحيح [٧، ص ١٣٠-١٣١].

" لقد تحدث ابن تيمية – رحمه الله – عن أصول المذاهب وربط المسائل الفرعية بها في مواضع متفرقة من مؤلفاته، ولا يكاد يبحث مسألة إلا ويذكر أقوال الأئمة فيها مقرونة بأصلهم، وهذا العمل الفقهي الجبار لم أجد من اهتم به، وحرص عليه وطبقه من المجتهدين كابن تيمية " [٧، ص ١٤٦].

ويظهر ذلك جلياً فيما كتبه من المسائل الفقهية التي ذكرها أصحاب المذاهب، فيذكر أصولها، وأيها أقرب إلى الدليل، ومن يطالع مجموع الفتاوى، وسائر كتبه يجد هذه الظاهرة ضافية في تحقيقاته الأصولية المقترنة بالفروع الفقهية.

وكان واضحاً أيضاً موقف ابن تيمية من الأصول والقواعد الفقهية، ومدى أثرها التطبيقي في ضبط الفقه الإسلامي، وهذا واضح في كلام ابن تيمية في كل ما كتب في التفريع الفقهي، فقد " أتت بحوثه عبارة عن جسور متوازية بنيت عليها فروع محكومة بتلك الفروع لا يطرأ إليها الخلل أو الاضطراب " [٧، ص ٢٨٣].

وقد قدم ابن تيمية للقواعد الفقهية والقواعد الأصولية عملاً جباراً أسهم في تطوير هذا الفن وتطبيقه، ويدل على ذلك القواعد والأصول التي لا حصر لها المذكورة في مؤلفاته، ويلاحظ أن ابن تيمية وضع قواعد عامة شملت معظم أبواب الفقه قدمها على شكل بحوث كما في كتابيه القواعد الفقهية، وقاعدة العقد، ونهجه في هذه القواعد أنه يذكر المسائل الفرعية لذلك الباب وأقوال أهل العلم فيها ويناقشها بالأدلة والقواعد والأصول ثم يختار ما يوافق الدليل، والعامل الأساسي في ذلك هو الإدراك لمفهومات

النصوص وأهدافها الشاملة مع الدقة في العبارة في الاستنباط واستخلاص العلل التي هي سبب الأحكام، وكان عمل ابن تيمية في القواعد يتلخص في الآتي :

١- استنباط القواعد من النصوص الشرعية.

٢- الاستدلال للقواعد بالنصوص الشرعية.

٣- إلحاق الأنواع المتفرقة بالقاعدة أو التفريع عليها.

٤- تصحيح القواعد المخالفة للمنهج الصحيح [٧، ص ٢٨٥- ٢٨٦].

يقول ابن تيمية: " إن الله بعث محمداً – صلى الله عليه وسلم – بجوامع الكلم، فيتكلم بالكلمة الجامعة العامة التي هي قضية كلية، وقاعدة عامة تتناول أنواعاً كثيرة، وتلك الأنواع تتناول أعياناً لا تحصى بهذا الوجه تكون النصوص محيطة بأحكام أفعال العباد " [٢٢، ج١، ص٤٨٩].

ولا شك أن هذا المنهج هو عينه الذي دعا إليه كل من كتب في تجديد أصول الفقه الإسلامي من المعاصرين، ومن هنا فإن هناك كماً هائلا من التطبيقات لمفردات منهج التجديد في أصول الفقه عند ابن تيمية، يمكن أن يكون مدرسة تطبيقية في الأصول.

هذا، وإن فقه ابن تيمية يتميز بالفقه المنضبط والشمولي والواقعي الذي لا اضطراب فيه مما يدل على سلامة استعمال الأصول إبان الاستنباط من النصوص.

وإليك بعض النماذج التطبيقية لهذا المنهج من مجموع الفتاوى:

أولاً : باب المياه :

١- الانتباذ في الأوعية: هل هو مباح أو محرم أو مكروه؛ لأن أحاديث النهي كثيراً جداً، وأحاديث النسخ قليلة، فاختلف اجتهاده : هل تنسخ تلك الأخبار المستفيضة بمثل هذه الأخبار التي لا تخرج عن كونها أخبار آحاد، ولم يخرج البخاري منها شيئاً ؟ [١٨، ج٢١، ص٧].

٢- واختلف عن أحمد : هل يتوضأ من سائر اللحوم المحرمة ؟ على روايتين، بناء على أن الحكم مختص بها، أو أن المحرم أولى بالتوضؤ منه من المباح الذي فيه نوع مضرة.[١٨ ، ج٢١ ، ص ١١]

٤ - وقول القائل : إن هذا تغير في محل الاستعمال، فلا يؤثر : تفريق بوصف غير مؤثر......[١٨ ، ج٢١ ، ص ٢٧].

٥ - حكم الماء المتغير بالطاهرات : فإن القول بالجواز موافق للعموم اللفظي والمعنوي..... [١٨ ، ج٢١ ، ص٢٩].

٦- الماء إذا تغير بنجاسة : فإن هذا باق على أوصاف خلقته، فيدخل في عموم قوله تعالى : " فلم تجدوا ماء فتيمموا " [النساء، الآية :٤٣]... [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٣].

٧- قيل : نهيه عن البول في الماء الدائم لا يدل على أنه ينجس بمجرد البول، إذ ليس في اللفظ ما يدل على ذلك، بل قد يكون نهيه سداً للذريعة.... [١٨ ، ج٢١ ، ص ٣٤].

٨- أن الاحتياط بمجرد الشك في أمور المياه ليس مستحباً ولا مشروعاً.....بل المشروع أن يبني الأمر على الاستصحاب، فإن قام دليل على النجاسة نجسناه [١٨ ، ج٢١ ، ص٥٦].

١٠ - وأيضاً فبدن الجنب طاهر بالنص والإجماع....[١٨ ، ج٢١ ، ص٦٧].

١١ - وهو القول الذي دلت النصوص والإجماع القديم والقياس الجلي على بطلانه.... [١٨ ، ج٢١ ، ص٦٨].

١٢ - ومذهب أهل الظاهر وغيرهم: أنها تطهر، وهذا هو الصواب المقطوع به، فإن هذه الأعيان لم تتناولها نصوص التحريم لا لفظاً ولا معنى.....[١٨ ، ج٢١ ، ص٧٠].

١٣- وقوله: " إذا بلغ الماء قلتين لم يحمل الخبث " إنما دل على ما دونهما بالمفهوم، والمفهوم لا عموم له، فلا يدل ذلك على أن ما دون القلتين يحمل الخبث..... فإذا كان طاهراً بيقين، وليس في نجاسته نص ولا قياس وجب البقاء على طهارته مع بقاء صفائه [١٨، ج٢١، ص٧٣].

١٥ - ... ودعوى أن الأصل في الأرواث النجاسة ممنوع، فلم يدل على ذلك نص ولا إجماع، ومن ادعى أصلاً بلا نص ولا إجماع...[١٨، ج ٢١، ص٧٥].

١٦ - .. ولأن استعمال أحدهما من غير دليل شرعي كان ترجيحاً بلا مرجح، وهما مستويان في الحكم فليس استعمال هذا بأولى من هذا، فيجتنبان جميعاً [١٨، ج٢١، ص٧٦].

باب الآنية :

١- والثاني : أنهم قالوا : أحاديث الدباغ منسوخة بحديث ابن عكيم..[١٨، ج٢١، ص٩١].

٢ - ... علم أن علة نجاسة الميتة إنما هو احتباس الدم فيها، فما لا نفس له سائلة ليس فيه دم سائل، فإذا مات لم يحتبس فيه الدم، فلا ينجس، فالعظم ونحوه أولى بالتنجيس [١٨، ج٢١، ص٩٩].

باب الوضوء :

١ - .." فعمدة القياس في مسألة الترتيب والموالاة إنما هو قياس ذلك على الصلاة " [١٨، ج٢١، ص١٤٢]

٣ - وفي الجاهل لأصحاب أحمد طريقان:

أحدهما : كالناسي.

لا يثبت حكمه إلا بعد العلم بالناسخ.....لكن هل يثبت في حق المكلف قبل بلوغ الخطاب..[١٨ ، ج٢١ ، ص١٦١].

باب المسح على الخفين :

١ - "…. فإن سبب الرخصة الحاجة .. " [١٨ ، ج٢١ ، ص١٧٥].

٢ - ".. ولا يطردون فيه قياساً صحيحاً، ولا يتمسكون بظاهر النص المبيح، وإلا فمن تدبر ألفاظ النبي - صلى الله عليه وسلم -، وأعطى القياس حقه : علم أن الرخصة منه في هذا الباب واسعة…" [١٨ ، ج٢١ ، ص١٨٦].

٣ - "… ولم يأمر بقطع ولا فتق….وتأخير البيان عن وقت الحاجة لا يجوز.." [١٨ ، ج٢١ ، ص١٩٥].

٤ - "…وأحمد فهم من النص المتأخر الذي شرع فيه البدلان أنه ناسخ للقطع المتقدم…" [١٨ ، ج٢١ ، ص١٩٦].

٥ - "… لما سمعا نهي النبي - صلى الله عليه وسلم - عن لبس الحرير أخذا بالعموم… " [١٨ ، ج٢١ ، ص١٩٨].

٦ - "… فالتخصيص بالذكر قد يكون للحاجة إلى معرفته، وقد يكون المسكوت عنه أولى بالحكم…" [١٨ ، ج٢١ ، ص٢٠٩].

٧- "…. وهو لم يقل : إن من لم يفعل ذلك لم يمسح، لكن دلالة اللفظ عليه بطريق المفهوم والتعليل، فينبغي أن ينظر حكمة التخصيص هل بعض المسكوت أولى بالحكم.." [١٨ ، ج٢١ ، ص٢١٠].

٨ - "…. وأيضاً فمن المعلوم : أن الحاجة إلى المسح على هذا كالحاجة إلى المسح على هذا سواء، ومع التساوي في الحكمة والحاجة يكون التفريق بينهما تفريقاً بين

المتماثلين، وهذا خلاف العدل والاعتبار الصحيح.... فقد ذكر فرقاً طردياً عديم التأثير..." [١٨، ج٢١، ص٢١٤].

٩ - وأصل ذلك : أن قوله - صلى الله عليه وسلم - " يمسح المقيم يوما وليلة، والمسافر ثلاثة أيام ولياليهن " منطوقه إباحة المسح هذه المدة، والمفهوم لا عموم له، بل المسكوت كالمنطوق، فإذا خالفه في صورة حصلت المخالفة... " [١٨، ج٢١، ص٢١٧].

باب نواقض الوضوء :

١ - "... فمن المعلوم أن مس الناس نساءهم مما تعم به البلوى.."[١٨، ج٢١، ص٢٣٥- ٢٣٧].

٢ - ".. وهذا الوجه يستدل به من وجهين : من جهة ظاهر الخطاب، ومن جهة المعنى والاعتبار... " [١٨، ج٢١، ص٢٣٨].

٣ - "... وحمل الأمر على الاستحباب أولى من النسخ.." [١٨، ج٢١، ص٢٤١]

٤ - ".. وكذلك الوضوء مما مست النار مستحب في أحد القولين في مذهب أحمد وغيره، وبذلك يجمع بين أمره وبين تركه، فأما النسخ فلا يقوم عليه دليل، بل الدليل يدل على نقيضه.... " [١٨، ج٢١، ص٢٤٢].

٥ - ".. وقد قال بعض الناس إنه منسوخ بقول جابر : كان آخر الأمرين من النبي - صلى الله عليه وسلم - ترك الوضوء مما مست النار..... " [١٨، ج٢١، ص٢٦١].

٦ - "... ففي هذا الحديث دلالتان :.. " [١٨، ج٢١، ص٢٧٦].

باب الغسل :

١- ".. وكلام أحمد المتقدم إنما هو على البناء لا على الإبقاء، والاستدامة أقوى من الابتداء.... " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣١٢].

٢- ".... إذ عدم الفعل إنما هو عدم دليل واحد من الأدلة الشرعية، وهو أضعف من القول باتفاق العلماء، وسائر الأدلة من أقواله : كأمره ونهيه وإذنه من قول الله تعالى هي أقوى وأكبر، ولا يلزم من عدم دليل معين عدم سائر الأدلة الشرعية، وكذلك إجماع الصحابة أيضاً من أقوى الأدلة الشرعية،......." [١٨ ، ج٢١ ، ص ٣١٤- ٣١٣].

٣- ".. أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : " : الأرض كلها مسجد إلا المقبرة والحمام " فاستثنى الحمام مطلقاً، فيتناول الاسم ما دخل في المسمى، فلهم طريقان، لأحدهما أن النهي تعبد...." [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٢٠].

٤- " الوجه الثالث : أن يقال : كما أن الأصل عدم النجاسة، فالظاهر موافق للأصل......" [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٢٥].

٥- "... أما الحديث فمنطوقه لا حجة فيه، وإنما الحجة في مفهومه، ودلالة مفهوم المخالفة لا تقتضي عموم مخالفة المنطوق في جميع صور المسكوت، بل تقتضي أن المسكوت ليس كالمنطوق.. " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٢٧].

٦- "... وأيضاً فإن القياس : هل هو تنجيس الماء بمخالطة النجاسة ؟، أو عدم تنجيسه حتى تظهر النجاسة ؟..." [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٢٨].

٧ - "... بل قد ثبت النص بذلك فيما أصله الحظر، كالصيد إلا إذا جرح، وغاب، فإنه ثبت بالنص إباحته...." [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٢٩].

٨- "... فإن كان لفظ الماء في قوله: " فلم تجدوا ماء" [النساء، الآية : ٤٣]، يتناول أحد هذه الأصناف، فقد تناول الآخرين، وقد ثبت أنه متناول للمتغير ابتداء، وطرداً لما يشق الاحتراز عنه، فيتناول الثالث..." [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٣١]..

باب التيمم :

١- نقل المعنى اللغوي للتيمم إلى المعنى الاصطلاحي [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٤٧].

٢- " فتيمموا صعيداً طيباً " [النساء، الآية : ١٤٣]، نكرة في سياق الإثبات....." [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٤٨].

٣- " وقد اتفق المسلمون على أنه إذا لم يجد الماء في السفر تيمم وصلى.... " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٥٠].

٤- " وقد تنازع العلماء في التيمم : هل يرفع الحدث رفعاً مؤقتاً إلى حين القدرة على استعمال الماء ؟ أم الحدث قائم، ولكنه تصح الصلاة مع وجود المانع ؟ وهذه مسألة نظرية " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٥٢].

٥- " وتنازعوا هل يقوم مقام الماء، فيتيمم قبل الوقت كما يتوضأ قبل الوقت، ويصلي به ما شاء من فروض ونوافل، كما يصلي بالماء... وهو نزاع عملي " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٥٢].

٦- " والذين قالوا : يرفع الحدث، إنما قالوا برفعه رفعاً مؤقتاً إلى حين القدرة على استعمال الماء، فلم يتنازعوا في حكم عملي شرعي، وكون تنازعهم ينزع إلى قاعدة أصولية تتعلق بمسألة تخصيص العلة، وأن المناسبة هل تنخرم بالمعارضة، وإن المانع المعارض لمقتضي هل يرفعه أم لا يرفعه اقتضاؤه مع بقاء ذاته..... " [١٨ ، ج٢١ ، ص٣٥٦].

٨ - " وأيضاً كان دخول الوقت وخروجه من غير تجدد سبب حادث لا تأثير له في بطلان الطهارة الواجبة، إذ كان حال المتطهر قبل دخول الوقت وبعده سواء، والشارع الحكيم إنما يثبت الأحكام ويبطلها بأسباب تناسبها، فكما لا يبطل الطهارة بالأمكنة، ولا يبطل بالأزمنة، وغيرها من الأوصاف التي لا تأثير لها في الشرع " [١٨، ج٢١، ص٣٦١].

٩- "... ولكن لما كانت رخصة- أي المسح على الخفين - وليست عزيمة حد لها وقتاً محدوداً من الزمن، ثلاثا للمسافر، ويوما وليلة للمقيم...." [١٨، ج٢١، ص٥٦١].

١٠ - .... وما ذكر من الأثر عن بعض الصحابة فبعضه ضعيف، وبعضه معارض بقول غيره، ولا إجماع في المسألة...[١٨، ج٢١، ص٣٦٣].

١٢- "..... فإنه قد ثبت بالنص والإجماع أنه إذا طلب أحد الشريكين القسمة فيما يقبلها، وجبت إجابته إلى المقاسمة...." [١٨، ج٣٠، ص٣٨٣].

١٣- وهناك تفصيل أصولي بديع في بيانه الاختلاف في تعليل تحريم الربا في الدنانير والدراهم، وبيان أن العلة في ذلك الثمنية، وتأييد هذا التعليل بالدليل، وفي ذلك يقول : " والمقصود هنا الكلام في علة تحريم الربا في الدنانير والدراهم، والأظهر أن العلة في ذلك هي الثمنية لا الوزن، كما قال جمهور العلماء ولا يحرم التفاضل في سائر الموزونات الرصاص والحديد والحرير والقطن والكتان، ومما يدل على ذلك اتفاق العلماء على جواز إسلام النقدين في الموزونات، وهذا بيع موزون بموزون إلى أجل، فلو كانت العلة الوزن لم يجز هذا، والمنازع يقول جواز هذا استحسان، وهو نقيض العلة، ويقول: إنه جوز هذا للحاجة مع أن القياس تحريمه، فيلزمه أن يجعل العلة الربا بما ذكره، وذلك خلاف قوله، وتخصيص العلة الذي قد سمي استحساناً إن لم يبن دليل شرعي يوجب

تعليق الحكم للعلة المذكورة، واختصاص صورة التخصيص بمعنى يمنع ثبوت الحكم من جهة الشرع والأحاديث، وإلا كانت العلة فاسدة.

والتعليل بالثمنية تعليل بوصف مناسب، فإن المقصود من الأثمان أن تكون معياراً للأموال يتوسل بها إلى معرفة مقادير الأموال، ولا يقصد الانتفاع بعينها، فمتى بيع بعضها ببعض إلى أجل قصد بها التجارة التي تناقض مقصود الثمنية، واشتراط الحلول والتقابض فيها، وهو تكميل لمقصودها في التوسل بها على تحصيل المطالب؛ فإن ذلك يحصل بقبضها لا بثبوتها في الذمة مع أنها ثمن من طرفين، فنهى الشارع أن يباع ثمن بثمن إلى أجل، فإذا صارت الفلوس أثماناً صار فيها المعنى فلا يباع ثمن بثمن إلى أجل" [١٨، ج ٢٩، ص ٤٧١-٤٧٢].

إن المنهج السابق منهج تطبيقي عملي لأصول الفقه، يفرز لنا فكراً أصولياً مبتكراً يفيد في صب الجهود التأصيلية وتوجيهها لاستنباط الحكم الشرعي، استثمارا للنصوص الشرعية على نحو يحقق الغاية المقصودة من علم أصول الفقه.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد.

فبعد استعراض البحث المتقدم فإن الباحث قد توصل إلى النتائج التالية :

١- أن التجديد للدين عموماً، وللعلوم الشرعية، يعني إحياء أصول هذا الدين على المنهج النبوي، مع تحقيق التنمية لوسائل كل علم.

٢- مر علم أصول الفقه الإسلامي بمراحل تطبيقية في زمن النبي – صلى الله عليه وسلم – والصحابة الكرام – رضي الله عنهم – والتابعين، ومر بمراحل تدوينية

نظرية بدءاً بالشافعي وانتهاء بالمعاصرين، وإبان ذلك ظهرت بعض المناهج التي حادت بأصول الفقه عن هدفه الأصلي وهو الاستنباط، فظهرت الحاجة لتجديد علم أصول الفقه نظرياً وتطبيقاً.

٣- التجديد في علم أصول الفقه الإسلامي هو " إعادة إحياء مباحث علم أصول الفقه من الناحية الشكلية والموضوعية تحقيقاً لمقاصد هذا العلم في تسهيل عمل المجتهد في الاستنباط الشرعي على نحو متكامل يحقق جانبي النظرية والتطبيق ويربط بين منهج المتقدمين والمتأخرين تلبية لواقع الاجتهاد المعاصر ".

٤- مر علم أصول الفقه بمراحل تجديدية عن طريق مجموعة من العلماء المجددين كابن حزم والشاطبي والغزالي والجو يني والعز بن عبد السلام.

٥- لاحظ الأصوليون المعاصرون ضرورة تجديد علم أصول الفقه الإسلامي من الناحية الشكلية والموضوعية مع المحافظة على قطعيات علم الأصول، والاجتهاد والتجديد في ظنياته، وقد كانت خلاصة هذه الدعوات تنصب في الجوانب التالية :

أ) إلغاء ما ليس من أصول الفقه مما ليس من مباحثه سواء أكانت كلامية أم منطقية أم لغوية أم غيرها، وإضافة مباحث أخرى مما له صلة بالاستنباط والاجتهاد.

ب) إعادة النظر في موضوع المقاصد الشرعية، وتدريسه بصورة نظرية تطبيقية بصورة وافية.

ت) إعادة النظر في بعض الأدلة، وذلك بتحويل الإجماع إلى مؤسسة جماعية عن طريق الاجتهاد الجماعي، وتوسيع مفهوم القياس الأصولي، وإعادة تصنيف بعض الموضوعات الأصولية من الناحية الشكلية، وإحداث تناقل بين مواقع بعض المسائل الأصولية.... الخ .

ث) تنمية الجانب التطبيقي عن ربط الأصول بالفروع، وتنمية الجانب التطبيقي عن طريق تفعيل القواعد الأصولية والفقهية، وتكثير التمثيل الفروعي إبان الدرس الأصولي مما يعطي تصوراً واضحاً للمتعلم، وهذه وظيفة ربط الفقه بالأصول، وهي غاية هذا العلم.

ج) تحقيق القول في مسائل الأصول، وتحرير موضع النزاع فيها.

٦- اختار الباحث ابن تيمية باعتباره شخصية تمثل حلقة من حلقات التجديد في أصول الفقه، وجمع في ثنايا مؤلفاته جوانب كثيرة هي من منهج للمتقدمين، وهي ما دعا إليه كثير من المتأخرين في نظرية تجديد علم أصول الفقه.

٧- لتجديد ابن تيمية أصول الفقه ملامح عامة وهي : جوانب تجديد علم أصول الفقه ضمن بعض المفاهيم العامة، والأطر التي تصلح لعلم أصول الفقه وغيره من العلوم غير أنها وجدت فيما تركه الإمام في علم أصول الفقه تأصيلاً وتطبيقاً، وهي تفصيلاً :

أ) اعتبار الكتاب والسنة أساس التنظير الأصولي ومداره.

ب) البرهنة والاستدلال للقواعد والأصول.

ت) اعتبار أصول الفقه جامعة لأصول الاعتقاد والعمل.

ث) القصد إلى الإفهام والإبانة في علم أصول الفقه.

ج) الوسطية والاعتدال والنصفة.

ح) القوة والوضوح والشمول والمرونة ومراعاة روح الشريعة، وفتح آفاق جديدة في علم أصول الفقه.

خ) ربط موضوعات أصول الفقه بالجانب العبادي والفكري والوجداني والسلوكي، مع ربط علم أصول الفقه بالجوانب التربوية، ومراعاة للواقع الإسلامي.

٨- لتجديد ابن تيمية أصول الفقه ملامح خاصة وهي : الجوانب التفصيلية التي تميز بها هذا الإمام في فكره الأصولي، وتأصيله لمفاصل هذا العلم، وتطبيقه، وهي في الغالب قضايا ملازمة لعلم أصول الفقه، وتعالج جزئياته، وتضيف إليه جديداً في طرح موضوعات علم أصول الفقه، وهي في جوانب أربعة :

أ) تخليص علم أصول الفقه من المباحث التي ليست جزءاً منه، وقد ظهر هذا الجانب جلياً في عرض ابن تيمية لمباحث علم الأصول .

ب) الجانب الثاني : إضافة جانب مكمل لعلم أصول الفقه، وهو علم المقاصد تأصيلاً وتطبيقاً، وقد تميز ابن تيمية بوفرة التطبيقات المقاصدية في معظم ما يكتب من تفريع فقهي.

ت) الجانب الثالث : تحقيق القول في مسائل علم أصول الفقه، وقد ظهر هذا جليا في تناوله لجزئيات الأصول.

ث) الجانب الرابع : المنحى التطبيقي لموضوعات علم أصول الفقه إبان التفريع الفقهي والترجيح الفقهي، وقد ظهر هذا جلياً في كل المسائل التي بحثها ابن تيمية في كتبه.

٩- في مؤلفات ابن تيمية ثروة هائلة يمكن أن تكون مادة علمية بين يدي العلماء وطلاب العلم الذين يرومون تطبيق نظرية التجديد في أصول الفقه الإسلامي.

١٠- حقق ابن تيمية الهدف الأساسي من علم الأصول، وهو ربطه بالفروع الفقهية، بحيث يسير علم الأصول والفقه في خطين متوازيين ومتقابلين لتحقيق وظيفة الاستنباط الشرعي.

والحمد لله أولاً وآخراً، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجــــــــع

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، ١٩٨٧م.

[٢] شهوان، د. راشد سعيد، *الأصالة والتجديد في الفكر الإسلامي*، رسالة ماجستير، مخطوطة، قسم الثقافة الإسلامية، كلية الشريعة، الرياض، ١٤٠٧هـ.

[٣] شهوان، د. راشد سعيد، وآخرون، *الثقافة الإسلامية*، ثقافة المسلم وتحديات العصر، ط١، دار المناهج، العبدلي، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.

[٤] زيدان، الدكتور عبد الكريم، *الوجيز في أصول الفقه*، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٨م.

[٥] الدسوقي، الدكتور محمد، *نحو منهج جديد لدراسة علم أصول الفقه*، بحث مقدم إلى مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات : الواقع والطموح، عمان الأردن ١٩٩٤م، والبحث منشور في مجلة إسلامية المعرفة، يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الأولى، العدد الثالث يناير، ١٩٩٦م.

[٦] إسماعيل، الدكتور شعبان محمد، *أصول الفقه تاريخه ورجاله*، ط٢، دار السلام، والمكتبة المكية، ١٩٩٨م.

[٧] العطيشان، الدكتور سعود بن صالح، *منهج ابن تيمية في الفقه*، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٩م.

[٨] البدوي، الدكتور يوسف بن أحمد، *مقاصد الشريعة* عند ابن تيمية، ط١، دار النفائس، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.

[٩] رحال، الدكتور علاء الدين حسين، *معالم وضوابط الاجتهاد عند شيخ الإسلام ابن تيمية*، ط١، دار النفائس، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

[١٠] أبو الفضل عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، *التجديد والمجددون في أصول الفقه*، ط١ ، المكتبة الإسلامية، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣ م.

[١١] عفيفي، عبد الرزاق، *كلمة موجزة عن تاريخ أصول الفقه*، *وهي مقدمة الإحكام في أصول الأحكام*، لعلي بن محمد الآمدي، ط٢ ، المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.

[١٢] إسماعيل، الدكتور شعبان محمد، *التجديد في أصول الفقه*، دراسة وصفية نقدية، ط١ ، مكتبة دار السلام بالقاهرة، والمكتبة المكية، مكة المكرمة.

[١٣] جمعة، الدكتور علي، *قضية تجديد أصول الفقه*، ط١ ، دار الهداية، ١٩٩٣هـ .

[١٤] العلواني، الدكتور طه جابر، *أصول الفقه الإسلامي منهج بحث ومعرفة*، ط٢ ، نشر الدار العالمية للكتاب الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٥م.

[١٥] الباحسين، الدكتور يعقوب بن عبد الوهاب، *أصول الفقه بين الثبات والتجديد*، ضمن ندوات بحثية، الإنترنت.

[١٦] أبو زنيد، الدكتور عبد الحميد، *أصول الفقه بين الثبات والتجديد*، مستلة من الإنترنت.

[١٧] عبد الرحمن بن عبد الله الأمير، *حصول المأمول من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية*، ط١ ، دار الوطن، الرياض، ٢٠٠٢ م.

[١٨] ابن تيمية، *مجموع الفتاوى*، جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي الحنبلي، ط١ ، وساعده ابنه محمد، ١٣٩٨هـ.

[١٩] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *اقتضاء الصراط المستقيم، في مخالفة أصحاب الجحيم*، تحقيق : محمد حامد الفقي، مطبعة الحكومة، مكة المكرمة، ١٣٨٩هـ.

[٢٠] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، درء *تعارض العقل والنقل*، تحقيق: د. محمد رشاد سالم، ط١ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٧٩م.

[٢١] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *الاستقامة*، تحقيق : د. محمد رشاد سالم، ط٢، مؤسسة قرطبة، مصر.

[٢٢] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *الفتاوى الكبرى*، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٩٨٨م.

[٢٣] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، شرح *العقيدة الأصفهانية*، تعليق حسنين محمد مخلوف، دار الكتب الحديثة، القاهرة.

[٢٤] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *بيان الدليل على بطلان التحليل*، تحقيق : د. فيحان المطيري، ط٢، مطبعة أضواء النهار، السعودية، ١٩٩٦م.

[٢٥] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، النبوات، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م.

[٢٦] الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، ط٢، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.

[٢٧] البخاري، محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري مع فتح الباري*، صححه الشيخ عبد العزيز بن باز، ورقمه محمد فؤاد عبد الباقي، وأخرجه محب الدين الخطيب، ط١، دار المعرفة، بيروت.

[٢٨] مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري، *صحيح مسلم*، نشر وتوزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء، الرياض، ١٩٨٨م.

[٢٩] الإمام أحمد، ابن حنبل، *المسند*، ط١، دار صادر، بيروت، د.ت.

[٣٠] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، *سنن ابن ماجه*، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.

[٣١] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*، ط١، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، ١٩٧٨م.

[٣٢] الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن، *سنن الدارمي*، ط١، دار الكتاب العربي ١٩٨٧م.

[٣٣] الألباني، محمد ناصر الدين، *صحيح الجامع الصغير وزيادته*، ط١، المكتب الإسلامي، ١٩٦٩ م.

[٣٤] أبو زهرة، محمد، *ابن تيمية حياته وعصره، آراؤه وفقه*، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.

[٣٥] أبو زهرة، محمد، *الشافعي حياته وعصره، آراؤه وفقه*، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.

[٣٦] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*، ط١، مطابع المجد التجارية، د.ت.

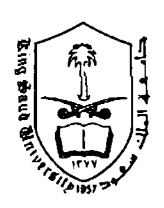
[٣٧] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، *السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية*، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت.

[٣٨] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، شرح *العمدة في بيان مناسك الحج والعمرة*، تحقيق: الدكتور صالح الحسن، ط١، مكتبة الحرمين، الرياض، ١٩٨٨م.

Re-new principls of juresprodens and its points in "shik al eslam ibn timeia"

khalid mansour Mohammed
Associate professor. Dept of juresprodens al- Sharia College
Jordan university. Jordan

Abstracts. The sabjekt of the search is one of the important points in principls of juresprodens. It's the re – fresh it. The sersh tock about many of the re- new of the principls of juresprodens. And peon the things do not allow to re-new it. The searcher choirs one of most famous erudite learned in principls of juresprodens he is "shik al eslam ibn timeia ".he is good style in this science.ibn timeia related between juresprodens and its juresprodens. The searcher arrive that it's very important to re-new principls of juresprodens by the books of "shik al eslam ibn timeia "



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂---------------------✂---------------------✂---------------------✂---------------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : .... الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى..................

•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al.*, *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are *to be avoided.*

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 19, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1 - 608 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 19

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1427 (2006)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١-١٠٧٤ بالعربية؛ ص ص ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

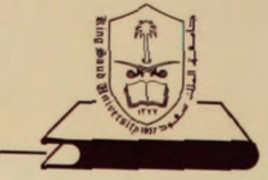


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٧هـ (٢٠٠٦م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة *جامعة الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م٢، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

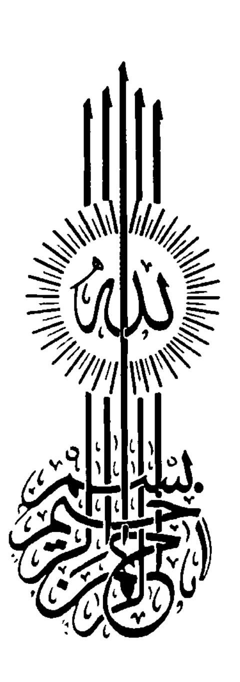
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١-١٠٧٤ بالعربية، ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

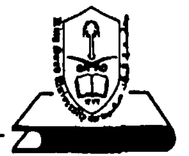
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٧هـ

(٢٠٠٦م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٧هـ

المحتويات

صفحة

أولاً : القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١- ٦٨٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أضواء المصابيح لكشف الذَّبِيْح

سليمان بن عبدالعزيز بن صالح السليمان

أستاذ مساعد في قسم القرآن وعلومه جامعة القصيم،

القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٣/١٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى تعيين الذبيح من ابني إبراهيم – عليه الصلاة والسلام – بالدليل والبرهان من الكتاب والسنة. وتوصلت إلى أن للعلماء في ذلك قولين مشهورين وأن الصحيح منهما أن الذبيح إسماعيل نظراً لصحة أدلته وظهور وجه الدلالة منها. وأن أدلة من قال إن الذبيح إسحاق إما صحيح غير صريح والدلالة منه غير ظاهرة، وإما صريح غير صحيح فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جدا أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء، وأن القول بأن الذبيح إسحاق مصدره أهل الكتاب – والله أعلم.

مقدمـــــــة

الحمد لله رب العالمين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه وســــــلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين أما بعد:

فإن من أعظم النعم على الإنسان بعد نعمة الإسلام هو الاشتغال بعلوم كتاب الله العظيم، وقد عني أهل العلم بكتاب الله عناية فائقة من جميع جوانبه وتنوعت جهودهم في ذلك فمنهم من عني بحل ألفاظه وبيان معانيه ومنهم من عني بأحكامه ومنهم من عني بأسباب نزوله، ومنهم من عني بإعجازه ومنهم من عني بإعرابه ومنهم من عني بمبهماته إلى غير ذلك من العلوم المتعلقة بهذا الكتاب العظيم، وإن من أهم علوم القرآن علم مبهماته فهو أخص علوم القرآن بالقرآن وبالسنة إذ لا مجال للرأي فيه إذ مرجعه الكتاب والسنة تصريحاً أو تلويحاً .

قال السيوطي: "اعلم أن علم المبهمات مرجعه النقل المحض لا مجال للرأي فيه"[١].

وقد اهتم أهل العلم بعلم المبهمات ورأوا أنه من أشرف العلوم التي ينبغي الاعتناء بها ومما يدل على ذلك :

١- ما أخرجه الشيخان في الصحيحين عن ابن عباس -رضي الله عنه -قال : "مكثت سنة أريد أن أسأل عمر بن الخطاب عن آية فما أستطيع أن أسأله هيبة له حتى خرج حاجاً فخرجت معه فلما رجعت كنا ببعض الطريق عدل إلى الأراك لحاجة له قال : " فوقفت له حتى فرغ ثم سرت معه فقلت له: "يا أمير المؤمنين من اللتان تظاهرتا على النبي - صلى الله عليه وسلم - من أزواجه فقال تلك حفصة وعائشة .. " الحديث " [٢].

قال السهيلي [٣] بعد ذكره لهذا الحديث : " فهذا أوضح دليل على اعتنائهم بهذا

---

(١) انظر الإتقان ص : ٦٧٧ .

(٢) انظر : صحيح البخاري ص : ٩١٩ كتاب التفسير (تفسير سورة التحريم) باب تبتغي مرضاة أزواجك ، صحيح مسلم ص : ٧٥٧ كتاب الطلاق باب في الإيلاء .

(٣) هو أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله السهيلي المالقي ولد سنة (٥٠٨) هـ وأخذ عن ابن معمر وابن العربي أخذ عنه ابن الشيخ وأبو محمد القرطبي له " الروض الأنف " ، " التعريف والإعلام " . =

العلم ونفاسته عندهم.[٤]

وقال السيوطي: " قال العلماء " (هذا أصل في علم المبهمات)[٥].

٢- أن بعض من ألف في علوم القرآن جعله أحد علوم القرآن[٦].

٣- أن طائفة من أهل العلم أفردته بالتصنيف[٧].

يقول السهيلي مبيناً الاهتمام بهذا العلم : " وإذا كان أهل الأدب يفرحون بمعرفة شاعر أبهم اسمه في كتاب، وكذلك أهل كل صناعة يفرحون بأسماء أهل صناعتهم فيرونه من نفيس بضاعتهم، فالقارئون لكتاب الله العزيز أولى أن يتنافسوا في معرفة ما أبهم فيه ويتحلوا بعلم ذلك عند المذاكرة "[٨].

وقال ابن عسكر[٩] : " وإن من أشرف علومه وأطرف مفهومه علم ما أبهم فيه

= انظر : بغية الملتمس ص : ٣٦٧ وفيات الأعيان ١٤٣/٣ ، تذكرة الحفاظ ١٣٤٨/٤ ، شذرات الذهب ٢٧١/٤ .

(٤) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٦ .

(٥) انظر : مفحمات الأقران ص : ٨ .

(٦) كالزركشي في البرهان والسيوطي في الإتقان .

(٧) كالسهيلي وابن عسكر وابن فرتون وأبي عبدالله الشامي وابن جماعة والبلنسي وابن حجر والسيوطي .

(٨) انظر : التعريف والإعلام ص: ١٦ .

(٩) هو أبو عبدالله محمد بن علي بن الخضر الغسائي المالقي ، روى عن أبي إسحاق الزوالي وأبي جعفر الجياني والشقوري وابن الشيخ وغيرهم روى عنه أبو بكر بن خميس ، وأبو عوف ، وأبو القاسم بن عمران وغيرهم من تصانيفه : " نزهة الناظر في مناقب عمار بن ياسر " ، "المشرع الروي" ، " والتكميل والإتمام " وغيرها ، توفي سنة (٦٣٦) هـ .

من أسماء الذين نزلت فيهم الآيات وكانوا سبباً لما فيه من الأخبار والحكايات "[١٠] .

وقال البلنسي [١١] : " وإذا كانت الأدباء تتدارس علم ما أبهم من أسماء الشعراء وتتنافس في ذكر طبقاتهم وأخبارهم للأمراء فالقارئون لكتاب الله بذلك أحرى وعلى سنن الصالحين أجرى "[١٢] .

ومما أبهم في القرآن اسم الذبيح فأردت كشفه مستنيراً بأضواء النيرين مستفيداًمن كلام العلماء المحققين والأئمة المعتبرين وتأتي أهمية البحث في هذا الموضوع من وجوه :

الأول : أن لقصة الذبح مكانة عظيمة في ملة الإسلام .

يقول الفراهي – رحمه الله- : " فمن زعم أن هذا الابتلاء وقع على جبل أورشليم وقرب عليه إسحاق –عليه السلام –كان في غطاء كثيف عن حقيقة هذه البعثة العظمى وحقيقة هذا الذبح ومكانته في ملتنا [١٣]

الثاني : أن أهل الكتاب بالغوا مبالغة عظيمة في إخفاء الذبيح الحقيقي بحيث حرفوا نصوصاً في كتبهم تدل على أنه إسماعيل وصرفوها لإسحاق .

---

(١٠) انظر : التكميل والإتمام ص : ٣٤ .

(١١) هو أبو عبدالله محمد بن أبي الحسن علي البلنسي ولد سنة (٧١٣) ، أخذ عن محمد الحولاني ، وابن جزي والتلمساني وغيرهم . أخذ عنه الشاطبي وأبو بكر الغرناطي ، والمنتوري وغيرهم له : " تفسير القرآن " وصلة الجمع بين وعائد التذييل وغيرهما توفي سنة (٧٨٢) هـ .
انظر : الإحاطة في أخبار غرناطة ٣٨/٣- ٣٩ ، الدرر الكامنة ٢٠٧/٤ ، طبقات المفسرين للداودي ٢١١/٢ ، درة الحجال ٢٤٥/٢ ، مقدمة تحقيق صلة الجمع وعائد التذييل ٢٣/١ ، وما بعدها .

(١٢) انظر : صلة الجمع وعائد التذييل ١٠١/٢ .

(١٣) انظر : رسالة الفراهي ص : ٣٤ .

الثالث: أن في القرآن العظيم آيات يتوقف معرفة تفسيرها الصحيح على معرفة الذبيح الحقيقي وما يتعلق بهذا الذبح .

فإن قلت : ما الداعي للكتابة في هذا الموضوع وقد ألف فيه مؤلفات خاصة (١٤) وتعرض له المفسرون والمؤرخون ؟ قلت: " ما قلته صحيح ولكنني لم أجد في موضع واحد من استوعب أدلة الفريقين وأجاب عن جميع أدلة القول المرجوح ونقدها وأورد الاعتراضات على القول الراجح وأجاب عنها . فهذا ما دعاني لذلك فجاء هذا الكتاب على صغر حجمه وضعف راقمه وقلة علمه مشتملاً على ذلك ولله الحمد والمنة، ولا

---

(١٤) ممن تناولها بمؤلف خاص مكي بن أبي طالب القيسي واسم كتابه الاختلاف في الذبيح من هو؟ نسبه له ياقوت في معجم الأدباء ١٩/١٧٠ .

ومنهم ابن العربي واسم كتابه " تبيين الصحيح في تعيين الذبيح " نص عليه في أحكام القرآن ٤/١٦١٧ .

ومنهم السبكي واسم رسالته " القول الصحيح في تعيين الذبيح " . ذكره حاجي خليفة في كشف الظنون ٢/١٣٦٤ ، ويبدو أنها هي المذكورة ضمن فتاويه ١/١٠٢- ١٠٣ ، لأن المقدم لرسالة الفراهي اطلع عليها مخطوطة في مكتبة عارف حكمت تحت رقم (٢٧٢) وقال إنها في ورقة واحدة ، ونقل منها حوالي سطرين وهو مطابق لما في الفتاوى — والله أعلم - .

ومنهم السيوطي واسم رسالته " القول الصحيح في تعيين الذبيح " وهي مطبوعة .

ومنهم ابن طولون واسم رسالته " الميمون التصريح بمضمون الذبيح ذكره حاجي خليفة في كتابه السابق ٢/١٩١٩ .

ومنهم ابن برهان الحلبي واسم رسالته " القول ا المليح في تعيين الذبيح " نسبها له حاجي خليفة في كتابه السابق ٢/١٣٦٥ .

ومنهم عبدالحميد الفراهي واسم رسالته " الرأي الصحيح في من هو الذبيح " وهي مطبوعة إلى غير ذلك .

أدعي الكمال ولا ما يقرب منه فيما كتبته فإن الكمال يأبى إلا أن يكون لله –سبحانه وتعالى–

ومنهج البحث سار على الخطوات التالية : .

١ -ترقيم الآيات والإشارة إلى سورها .

٢ -تخريج الأحاديث والآثار والحكم عليها .

٣ -النظر في بعض الأسانيد إذا لزم الأمر ذلك .

٤ -توثيق النصوص ونسبة الأقوال إلى أصحابها .

٥ -التعريف بالأعلام غير المشهورين .

٦ -الإفادة من المصادر والمراجع القديمة لأصالتها إلا إذا تعذر الحصول على المطلوب منها فيرجع إلى غيرها .

والله أسأل أن يقيني من زلة القلم وعثرة اللسان وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم إنه سميع قريب مجيب وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

وهذا أوان الشروع في المقصود بعون الملك المعبود .

فأقول لأهل العلم قولان مشهوران في المراد بالذبيح :

القول الأول : أن الذبيح إسحاق وقد روي عن عمر [١٥]

---

(١٥) أخرجه الثعلبي في تفسيره ١٥٠/٨ .

وإسناده ضعيف فيه " سنيد " قال أبو داود : " لم يكن بذاك " .

وقال أبو حاتم : " ضعيف " وقال النسائي : " ليس بثقة " وقال الذهبي : " وله ما ينكر " .

انظر : تهذيب الكمال ٣١٩/٣ ، تذهيب تهذيب الكمال ١٩٤/٥ ، ميزان الاعتدال ٢٣٦/٢.=

وعـــلي [١٦] والعبـــاس [١٧] ولم يصح عنهم . وصح عن ابن

= وفيه انقطاع بين صفوان بن عمرو وهو السكسكي وعمر بن الخطاب فإن صفوان ولد سنة (٧٥) هـ أو (٧٢) حيث إنه توفي سنة . (١٥٨) هـ أو (١٥٥) هـ وعمره ثلاث وثمانون سنة .

انظر : تهذيب الكمال ٤٦١/٣ .

وعمر استشهد سنة (٢٣) هـ .

انظر : الرياض النضرة للمحب الطبري ٤١٨/٢ ، الكاشف ٣٠٩/٢ ، تقريب التهذيب ص : ٤٢١ .

(١٦) أخرجه الثعلبي ١٥٠/٨ ، وإسناده واه . فيه أحمد بن عبدالجبار متكلم فيه . قال ابن عدي : "رأيت أهل العراق مجمعين على ضعفه " . وقال مطين : " كان يكذب " . وقال أبو حاتم : " ليس بالقوي " .

انظر : الكامل : ١٩٤/١ ، الجرح والتعديل ٢٠/٢ ، تهذيب الكمال ٥٤/١ ، ٥٥ ، ميزان الاعتدال ١١٢/١ . وفيه حجاج بن أرطأة مدلس تكلم فيه بعضهم وقد روى الأثر بالعنعنة . قال يعقوب بن شيبة : " واهي الحديث في حديثه اضطراب . وقال النسائي : " ليس بالقوي " . وقال الدارقطني : " لا يحتج به " . وقال ابن سعد : " كان شريفاً وكان ضعيفاً في الحديث " . وقال أبو أحمد الحاكم : " ليس بالقوي عندهم " . وقال إسماعيل القاضي : " مضطرب الحديث لكثرة تدليسه " .

انظر : ميزان الاعتدال ٤٥٩/٢ ، تهذيب التهذيب ١٩٦/٢ ، وما بعدها . وأخرجه عبدالرزاق في تفسيره ١٥٢/٢ ، من طريق الحجاج وفيه راو مجهول .

(١٧) أخرجه يحيى بن سلام في تفسيره ٨٣٩/٢ ، والطبري ٨١/٢٣ ، وأبو القاسم البغوي في الجعديات ١١٢٣/٢ ، وأبو القاسم الهمذاني في زوائد تفسير مجاهد ٥٤٣/٢ ، والثعلبي ١٥/٨ ، والواحدي في الوسيط ٩٩/٣ . وإسناده ضعيف فيه مبارك بن فضالة شديد التدليس وقد رواه بالعنعنة . قال أبو داود : " كان شديد التدليس " . وقال ابن معين : " لم أقبل منه شيئاً إلا شيئاً يقول فيه حدثنا " . وقال أحمد : " ليس بذاك " . وضعفه ابن معين والنسائي . =

مســــــعود.[١٨] وابن عباس[١٩] واختاره مقاتل بن سليمان[٢٠] والطبري[٢١] والنحاس[٢٢] وأبو بكر عبدالعزيز[٢٣][٢٤]

= انظر الضعفاء والمتروكين للنسائي ص: ٨٧ ، تهذيب التهذيب ٨/٣٠-٣١ . وفيه عنعنة الحسن وهو مدلس .

(١٨) أخرجه الطبري ٢٣/٨٨ . والحاكم ٢/٥٥٩ ، من طريق شعبة عن إسحاق عن أبي الأحوص عنه . قال الحاكم: " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه .

قال الذهبي : " قال أبو داود : " سنيد لم يكن بذاك " .

قلت : تابع سنيداً جعفر بن محمد " غندر " كما عند الطبري وهو ثقة " .

ولهذا قال : ابن كثير في تفسيره ٤/١٧ : "وهذا صحيح عن ابن مسعود " .

وقال الألباني في الضعيفة ١/٥٠٣ ، بعد أن ذكر قول ابن كثير: " فلعله جاء من طريق غير سنيد " .

قلت : نعم جاء من طريق غير سنيد كما عند الطبري كما تقدم .

(١٩) أخرجه الطبري ٢٣/٨١ من طريق ابن أبي عدي عن داود بن أبي هند عن عكرمة عنه وإسناده صحيح . وأخرجه الطبري ٢٣/٨ أيضاً من طريق ابن إدريس وابن علية عن داود .

(٢٠) انظر : تفسيره ٣/١٠٤ .

(٢١) انظر : تفسيره ٢٣/٨٥ .

(٢٢) انظر : إعراب القرآن ٣/٤٣٢ .

(٢٣) هو عبدالعزيز بن جعفر بن أحمد " غلام الخلال " أخذ عن إبراهيم القطيعي وجعفر الفريابي وأبي القاسم البغوي ، أخذ عنه ابن شاقلا وابن بطة وابن حامد وغيرهم ، وله عدة مصنفات منها : " تفسير القرآن " " الشافي " " زاد المسافر ". توفي سنة (٣٦٣) هـ

انظر : طبقات الشيرازي ص: ١٧٢ ، طبقات الحنابلة ٣/٢١٣ ، الدر المنضد ١/١٧٦ ، طبقات المفسرين للداودي ١/٣٠٦ .

(٢٤) انظر : فتاوى شيخ الإسلام بن تيمية ٤/٣٣١ .

وابن جني [٢٥][٢٦] والواحدي [٢٧][٢٨] وأبو يعلى [٢٩][٣٠] والسهيلي [٣١] والقاضي عياض [٣٢]

---

(٢٥) هو أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي أخذ عن أبي علي الفارسي له عدة مصنفات منها " المحتسب " في القراءات الشاذة و " الخصائص " و " سر صناعة الإعراب " ، و " المذكر والمؤنث " ، و " التلقين " ، و " المقصور والممدود " توفي سنة (٣٩٢) هـ .

انظر : تاريخ بغداد ٣١١/١١ ، إنباه الرواة ٣٣٥/٣ ، معجم الأدباء ٨١/١٢ ، وفيات الأعيان ٢٤٦/٣ .

(٢٦) انظر : المحتسب ٢٦٩/٢ .

(٢٧) هو أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد الواحدي النيسابوري . أخذ عن الثعلبي والعروضي والزيادي وغيرهم . أخذ عنه الأرغياني وعبدالجبار الحواري وغيرهما له عدة مصنفات منها " تفاسيره الثلاثة " ، " البسيط " ، و " الوسيط " ، و " الوجيز " وأسباب النزول وغيرها . توفي سنة (٤٦٨) هـ .

انظر : تاريخ أبي الفداء ١٩٢/٢ ، العبر ٢٦٧/٣ ، طبقات ابن السبكي ٢٤/٥ ، طبقات المفسرين للسيوطي ص : ٦٦ ، طبقات المفسرين للداودي ٣٨٧/١ .

(٢٨) نظر : تغسيره " الوسيط " ٥٢٩/٣ .

(٢٩) هو أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف بن الفراء ، ولد سنة (٣٨٠) هـ أخذ عن علي الحربي وابن سويد وابن الوزير وغيرهم . أخذ عنه أبو الخطاب وابن عبدالباقي وغيرهما له عدة مصنفات مفيدة منها : " أحكام القرآن " ، و " مسائل الإيمان " ، و " العدة في أصول الفقة " وغيرها . توفي سنة (٤٥٨) هـ .

انظر : طبقات الحنابلة ٣٦١/٣ ، الأنساب ٣٥٣/٤ ، اللباب لابن الأثير ٤١٣/٢ ، سير أعلام النبلاء ٨٩/١٨ .

(٣٠) انظر : فتاوى شيخ الإسلام بن تيمية ٣٣١/٤ .

(٣١) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٦ .

(٣٢) انظر : الشفاء ١٣٠/١ .

وابن الجوزي [٣٣] والقرطبي [٣٤] والمحب الطبري [٣٥][٣٦]

أدلة هذا القول

الدليل الأول

قوله –تعالى - : " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين " [٣٧] إلى آخر الآيات .

وجه الدلالة : ما ذكره الإمام الطبري قال : " وأما الدلالة من القرآن التي قلنا إنها على أن ذلك إسحاق أصح فقوله –تعالى –مخبراً عن دعاء خليله إبراهيم حين فارق قومه مهاجراً إلى ربه إلى الشام مع زوجته سارة فقال : " إني ذاهب إلى ربي سيهدين رب هب لي من الصالحين " وذلك قبل أن يعرف هاجر وقبل أن تصير له أم إسماعيل ثم أتبع ذلك ربنا –عز وجل – الخبر عن إجابته دعاءه و تبشيره إياه بغلام حين بلغ معه السعي، ولا يعلم في كتاب الله ذكر لتبشير إبراهيم بولد إلا إسحاق وذلك قوله " وامرأته قائمة

---

(٣٣) انظر : التبصرة لابن الجوزي ١٤٢/١ ، تذكرة الأريب ١١٣/٢ .

(٣٤) انظر : تفسيره ١٠٠/١٥ .

(٣٥) هو أبو العباس محب الدين أحمد بن عبدالله بن محمد الطبري المكي . ولد سنة (٦١٥) هـ . أخذ عن ابن المقير وابن الجميزي والمجد القشيري والزعفراني . أخذ عنه البرزالي والمهدوي والدمياطي وابن العطار وأبو حيان له عدة مصنفات منها : " الأحكام " ، و " القرى لقاصد أم القرى " ، و " شرح التنبيه " توفي سنة (٦٩٤) هـ .

انظر : تذكرة الحفاظ ٤٧٤/٤ ، العبر ٣٨٢/٣ ، طبقات ابن السبكي ٨/٨ ، طبقات الإسنوي ١٧٨/٢ ، العقد الثمين ١٥/٣ ، طبقات الحفاظ ص : ٥١٤ .

(٣٦) انظر : القرى لقاصد أم القرى ص : ٤٥٠ .

(٣٧) آية (٩٩) الصافات .

فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "[٣٨] وقوله : " فأوجس منهم خيفة قالوا لا تخف وبشروه بغلام عليم فأقبلت امرأته في صرة فصكت وجهها وقالت عجوز عقيم "[٣٩] ثم ذلك كذلك في كل موضع ذكر فيه تبشير إبراهيم بغلام فإنما ذكر تبشير الله إياه من زوجته سارة فالواجب أن يكون ذلك في قوله : " فبشرناه بغلام حليم " نظير ما في سائر سور القرآن من تبشيره إياه به من زوجته سارة "[٤٠] .

وقال السهيلي : قوله :" فبشرناه بغلام حليم " . الآية يعني إسحاق، ألا تراه يقول في آية أخرى " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "، وقال في أخرى " فأقبلت امرأته في صرة فصكت وجهها " الآية، وامرأته هي سارة، فإذا كانت البشارة بإسحاق نصاً فالذبيح لا شك هو إسحاق لقوله ههنا " فلما بلغ معه السعي " ولم يكن معه بالشام إلا إسحاق، وأما إسماعيل فكان قد استودعه مع أمه في بطن مكة "[٤١] .

الدليل الثاني

ما رواه سعيد بن جبير عن ابن عباس قال : أول ما اتخذ النساء المنطق [٤٢] من قبل أم إسماعيل اتخذت منطقاً لتعفي أثرها عن سارة ثم جاء بها إبراهيم وبابنها إسماعيل

---

(٣٨) آية (٧١) هود .

(٣٩) آية (٢٨-٢٩) الذاريات .

(٤٠) انظر : تاريخ الأمم والملوك ١٦٢/١ -١٦٣ .

وانظر أيضاً : تفسير الطبري ٨٥/٢٢ ، إعراب القرآن للنحاس ٤٣٢/٣ ، تفسير القرطبي ١٠١/١ .

(٤١) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٦ .

(٤٢) بكسر الميمم وسكون النون وفتح الطاء ما يشد به الوسط .

انظر : فتح الباري ٤٠٠/٦ .

وهي ترضعه حتى وضعهما عند دوحة فوق زمزم في أعلى المسجد وليس بمكة يومئذ أحد وليس بها ماء فوضعهما هنالك ووضع عندهما جراباً فيه تمر وسقاء فيه ماء ثم قفى إبراهيم منطلقاً فتبعته أم إسماعيل فقالت: يا إبراهيم أين تذهب وتتركنا بهذا الوادي الذي ليس فيه أنس ولا شيء فقالت له ذلك مراراً وجعل لا يلتفت إليها فقالت له : آلله الذي أمرك بهذا ؟ قال: نعم . قالت: إذاً لا يضيعنا إلى أن قال — فجاء إبراهيم بعدما تزوج إسماعيل يطالع تركته فلم يجد إسماعيل فسأل امرأته عنه فقالت: خرج يبتغي لنا الحديث (٤٣) .

وجه الدلالة من الحديث : ما ذكره ابن التين(٤٤) - رحمه الله — قال: "هذا يشعر بأن الذبيح إسحاق ؛ لأن المأمور بذبحه كان عندما بلغ السعي ، وقد قال في هذا الحديث: " إن إبراهيم ترك إسماعيل رضيعاً ، وعاد إليه وهو متزوج فلو كان هو المأمور بذبحه لذكر في الحديث أنه عاد إليه في خلال ذلك بين زمان الرضاع والتزويج (٤٥) .

الدليل الثالث

ما روي عن العباس بن عبدالمطلب أن النبي — صلى الله عليه وسلم — قال : سأل داود ربه فقال: إلهي أسمع الناس يقولون: إله إبراهيم وإسحاق ويعقوب فاجعلني رابعاً

---

(٤٣) أخرجه البخاري ٢٨٦/٦- ٢٨٧ كتاب الأنبياء باب يزفون النسلان في المشي .

(٤٤) هو أبو محمد عبدالواحد بن التين الصفاقسي له شرح لصحيح البخاري اسمه : " المخبر الفصيح في شرح البخاري الصحيح " توفي سنة (٦١١) هـ بصفاقس .

انظر : شجرة النور الزكية ص : ١٦٨ ، هدية العارفين ٦٣٥/١ .

(٤٥) انظر : فتح الباري ٤٠٤/٦ ، عمدة القاري ٢٥٨/١٥ .

فقال: لست هناك إن إبراهيم لم يعدل بي شيئاً إلا اختارني عليه وإن إسحاق جادلي بنفسه وإن يعقوب في طول ما كان لم ييأس من يوسف (٤٦).

---

(٤٦) أحرجه الطبري ٨١/٢٣ ، وفي تاريخه ١٥٨/١ ، وابن الجوزي في التبصرة ١٤٢/١ . وأخرجه أيضاً الطبري في كتابيه السابقين والثعلبي ١٥١/٨ مختصراً وبدون ذكر العباس . وهذا إسناد تالف فيه الحسن بن دينار وعلي بن زيد بن جدعان . فأما الحسن فقد كذبه أحمد ويحيى وأبو حاتم وأبو خيثمة . وقال البخاري : " تركه يحيى وعبدالرحمن وابن المبارك ووكيع " .
انظر : تهذيب التهذيب ٢٧٦/٢ . وأما شيخه علي بن زيد بن جدعان فقال فيه أحمد ويحيى : " ليس بشيء " . وقال الجوزجاني : " واهي الحديث ضعيف وفيه ميل عن القصد لا يحتج به " . وضعفه يحيى .
انظر : الكامل ١٨٤١/٥ ، تهذيب التهذيب ٣٢٢/٧ -٣٢٣ . وفيه عنعنة الحسن . قال ابن كثير في تفسيره ١٧/٤ : ((في إسناده ضعيفان وهما الحسن بن دينار متروك وعلي بن زيد بن جدعان منكر الحديث " أ. هـ ورواه مبارك بن فضالة عن الحسن بن الأحنف عنه به أخرجه البزار ١٣٤/٤ ، وأبو الحسن الحربي في الفوائد المنتقاة ص : ٤٧٠ ، وابن الجوزي في التبصرة ١٤٢/١ . وفيه مبارك بن فضالة مدلس شديد التدليس وقد رواه بالعنعنة . قال أبو داود : " كان شديد التدليس " . وقال يحيى :" لم أقبل منه شيئاً إلا شيئاً قال فيه حدثنا " . وروي تضعيفه عن ابن معين .
انظر : تهذيب الكمال ٢٧/٨ ، تهذيب التهذيب ٣٠/٨ -٣١ . وفيه أيضاً عنعنة الحسن . قال الهيثمي في مجمع الزوائد ٢٠٢/٨ : " فيه مبارك بن فضالة وقد ضعفه الجمهور " . وقال الألباني في الضعيفة ٥٠٣/١ : " وهذا سند ضعيف الحسن مدلس وقد عنعنه ، والمبارك فيه ضعف كما تقدم . وقال أيضاً : ومع ضعفه فقد اضطرب في روايته فمرة رفعه كما في هذه الرواية ومرة أوقفه على العباس " أ . هـ . ورواه حماد بن سلمة عن علي بن زيد بن جدعان عن الحسن عنه به . أخرجه الحاكم ٥٥٦/٢ ، والثعلبي ١٥١/٨ . قال الحاكم : " هذا حديث صحيح رواه الناس عن علي بن زيد بن جدعان تفرد به " أ . هـ . وسكت عنه الذهبي . قلت : وإسناده ضعيف جداً فيه علي بن زيد بن جدعان وتقدم الكلام عليه وفيه عنعنة الحسن .

الدليل الرابع

ما روي عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه –قال : قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم - : " إن داود سأل ربه مسألة فقال :

" اجعلني مثل إبراهيم وإسحاق ويعقوب فأوحى الله إليه أني ابتليت إبراهيم بالنار فصبر ، وابتليت إسحاق بالذبح فصبر وابتليت يعقوب فصبر " (٤٧) .

الدليل الخامس

ما روي عن عبدالله بن مسعود –رضي الله عنه –قال : " سئل رسول الله –صلى الله عليه وسلم –من أكرم الناس قال : " يوسف بن يعقوب بن إسحاق ذبيح الله " (٤٨) .

---

(٤٧) أخرجه الديلمي في مسند الفردوس كما في القول الفصيح ص : ٧٩ .وأخرجه العقيلي في الضعفاء ٩٣/٣ بسياق آخر من طريق محمد بن حرب عن عبدالمؤمن العبسي عن الأعمش عن عطية العوفي . قلت : وإسناده ضعيف فيه عبدالمؤمن بن عبدالله العبسي ذكره العقيلي في الضعفاء ٩٣/٣ ، وقال " حديثه غير محفوظ " . وفيه عطية العوفي ضعفه أحمد والنسائي والذهبي .

انظر : الميزان ٧٩/٢ ، تهذيب التهذيب ٢٢٥/٧ . في القول الفصيح " عبدالمؤمن بن عباد " وهو خطأ والصحيح عبدالمؤمن بن عبدالله العبسي كما عند العقيلي .

وانظر : الميزان ٦٧٠/٣ ، لسان الميزان ٧٦/٤ .

(٤٨) أخرجه ابن المظفر في " حديث شعبة " ص : ١٢١ ، والطبراني في الكبير ١٨٤/١٠ عن أبي عبيدة عن أبيه عبدالله بن مسعود . قال الألباني في الضعيفة ٥٠٧/١ : " منكر بهذا اللفظ " . وقال الهيثمي في مجمع الزوائد ٢٠٢/٨ : " وفيه بقية مدلس وأبو عبيدة لم يسمع من أبيه " وقال السيوطي في القول في الفصيح ص : ٨١ : " وفي سنده بقية وهو مدلس وأبو عبيدة عن أبيه عبدالله منقطع . أقول : " لم يتفرد به بقية فقد تابعه متابعة تامة معاوية بن حفص فرواه =

الدليل السادس

ما رواه أبو الأحوص عن عبدالله بن مسعود قال : قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم –: " الذبيح إسحاق "(٤٩)

الدليل السابع

ما روي عن ابن عمر قال : قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم –" أوحى الله إلى ملك الموت إن رأيت يعقوب بن إسرائيل فسلم عليه فأتاه فسلم عليه فرد عليه وقال من أنت يرحمك الله ؟ قال أنا ملك الموت قال : مرحباً . بمن كنت أتمنى لقياه ولو بعد حين أسألك يا ملك الموت الذي ملكك قبض روح ابن آدم هل قبضت روح يوسف ؟ قال : لا وإنه لحي على الأرض فدعا بنيه وبني بنيه فقال : ائتوني بدواة وقرطاس فاكتبوا

=عن شعبة كما عند ابن المظفر " . والحديث صحيح دون هذه الزيادة المنكرة " ذبيح الله " . فقد أخرجه الشيخان في الصحيحين من حديث أبي هريرة . وأخرجه البخاري من حديث ابن عمر . انظر : صحيح البخاري ص : ٦١٣ كتاب أحاديث الأنبياء باب قول الله –تعالى –: " واتخذ الله إبراهيم خليلاً ص : ٦١٨ –٦١٩ –٦٢٠ . باب أم كنتم شهداء إذا حضر يعقوب الموت ، باب قول الله –تعالى – :" لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين ، ٨٥٤ كتاب التفسير باب قوله : " ويتم نعمته عليك وعلى آل يعقوب كما أتمها على أبويك من قبل " وباب قوله : " لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين " ، صحيح مسلم ص : ١٢٥ كتاب الفضائل ، باب من فضائل يوسف – عليه السلام – .

(٤٩) أخرجه الدارقطني والديلمي في " مسند الفردوس " كما في القول الفصيح ص : ٧٩ من طريق محمد بن إبراهيم الكاتب عن الحسين بن فهم . وإسناده ضعيف فيه الحسين بن فهم قال فيه الحاكم والدارقطني ليس بالقوي .

انظر : الميزان ٤٥٤/١ ، لسان الميزان ٣٠٨/٢ . ومحمد بن أحمد بن إبراهيم الكاتب لم أجد له ذكراً فيما اطلعت عليه من مراجع .

بسم الله الرحمن الرحيم من يعقوب إسرائيل الله بن إسحاق ذبيح الله بن إبراهيم خليل الله إلى عزيز مصر ..... الخ "(٥٠) .

الدليل الثامن

ما روي عن أبي هريرة قال : قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم : " إن الله خيرني بين أن يغفر لنصف أمتي أو شفاعتي فاخترت شفاعتي ورجوت أن يكون أعم لأمتي ، ولولا الذي سبقني إليه العبد الصالح لعجلت دعوتي إن الله لما فرج عن إسحاق الذبح قيل له يا إسحاق سل تعطه قال : أما والله لأتعجلنها قبل نزغات الشيطان اللهم من مات لا يشرك بك شيئاً قد أحسن فاغفرله "(٥١)

---

(٥٠) أخرجه الدارقطني في غرائب مالك " كما في تخريج أحاديث الكشاف " للزيلعي ٧٩/٢ قال الزيلعي قال الدارقطني : " هذا حديث موضوع باطل وإسحاق بن وهب الطهرمسي يضع الحديث على ابن وهب وغيره حدث عنه بهذا الإسناد وأحاديث لا أصل لها " أ . هـ . وأقره الزيلعي وابن حجر في الكاف الشاف صـ ١٤١ وقال ابن حبان في المجروحين ١٣٩/١ في الطهرمسي هذا " يروي عن ابن وهب " أخبرنا عنه شيوخنا يضع الحديث صراحاً لا يحل ذكره في الكتب إلا على سبيل القدح " وقال الدارقطني في الضعفاء والمتروكين ص : ١٤٧ : " كذاب متروك يحدث بالأباطيل عن عبدالله بن وهب وغيره " .

(٥١) أخرجه ابن أبي حاتم كما في تفسير ابن كثير ١٦/٤ ، والطبراني في الأوسط ١٠٧/٧ ، والثعلبي ١٥٢/٨ ، من طريق عبدالرحمن بن زيد بن أسلم عن أبيه عن عطاء عنه ، وهذا إسناد ضعيف. قال ابن كثير : غريب منكر وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم ضعيف الحديث وأخشى أن يكون في الحديث زيادة مدرجة وهي قوله : " إن الله لما فرج عن إسحاق الخ ...." وقال الألباني في الضعيفة ٥٠٧/١ " إن هذه الزيادة في الحديث من الإسرائيليات بدليل أن كعب الأحبار حدث بها أبا هريرة كما أخرجه الحاكم ٥٥٧/٢ بسنده إلى كعب ثم قال عقبه : " وهذا إسناد صحيح لا غبار عليه " ووافقه الذهبي " .

الدليل التاسع

ما روي عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم أن النبي –صلى الله عليه وسلم : " قال : " إن إسحاق الذي أراد إبراهيم أن يذبحه " (٥٢)

الدليل العاشر

ما روي عن أنس قال : قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم - : " يشفع إسحاق بعدي فيقول يا رب صدقت نبيك وجدت بنفسي للذبح فلا تدخل النار من لا يشرك بك شيئاً فيقول تبارك –وتعالى- : " وعزتي لا أدخل النار من لا يشـــرك بي شيئاً " (٥٣) .

---

(٥٢) أخرجه الثعلبي ١٥١/٨ ، من طريق ابن جريج قال أخبرت عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم ... وهذا إسناد واهٍ فيه ثلاث علل : (الأولى) : جهالة المخبر عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم . (الثانية) : الجهالة في محمد بن علي بن لؤلؤ حيث لم أقف له على حال حسب ما اطلعت عليه من كتب الرجال . (الثالثة) : الإرسال فإن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم لم يدركا النبي –صلى الله عليه وسلم - .

(٥٣) أخرجه الثعلبي ١٥١/٨ من طريق عمر بن حفص عن أبان عنه . قلت : وإسناده تالف فيه أبان بن أبي عياش متروك الحديث قاله أحمد والفلاس وابن معين .

انظر: تهذيب التهذيب ٩٨/١ . وفيه عمر بن حفص العبدي متكلم فيه . قال علي والنسائي : ليس بثقة . وقال يحيى : " ليس بشيء " . وقال أحمد : " تركنا حديثه وحرقناه " . وقال البخاري: " ليس بقوي " . وقال النسائي مرة :" متروك " . وقال الدارقطني : " ضعيف " .

انظر : التاريخ الكبير ١٥٠/٢/٣ ، المجروحين لابن حبان ٨٤/٢ ، الضعفاء للدارقطني ص : ٤١٢ ، الميزان ١٧٩/٣ ، اللسان ٢٩٨/٤ .

الدليل الحادي عشر

ما روي عن سعيد بن جبير عن ابن عباس أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال : " إن جبريل ذهب بإبراهيم إلى جمرة العقبة فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ ثم أتى به الجمرة الوسطى فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ ثم أتى به الجمرة القصوى فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ فلما أراد إبراهيم أن يذبح ابنه إسحاق قال لأبيه يا أبت أوثقني لا أضطرب فينتضح عليك من دمي إذا ذبحتني فشده فلما أخذ الشفرة فأراد أن يذبحه نودي من خلفه " أن يا إبراهيم قد صدقت الرؤيا " (٥٤)

---

(٥٤) أخرجه أحمد ٣٠٦/١ -٣٠٧ من طريق حماد بن سلمة عن عطاء بن السائب عنه به . وهذا إسناد ضعيف ؛ لأن عطاء بن السائب اختلط أخيراً ، وحماد بن سلمة روى عنه قبل الاختلاط وبعده كما بين ذلك غير واحد من أهل العلم بالرجال .

انظر : الوهم والإيهام ٢٧٢/٣ -٢٧٣ ، التقييد والإيضاح ص : ٣٩٢ ، تهذيب التهذيب ٢٠٧/٧ . والظاهر أن حماداً روى عن عطاء هذا الحديث بعد الاختلاط ؛ لأن حماداً رواه عن أبي عاصم الغنوي عن أبي الطفيل عن ابن عباس وفيه " أن الذي حصلت له القصة إسماعيل " وإسناده صحيح كما سيأتي بيانه في أدلة القول الثاني . فذكر إسحاق في هذه الرواية من أخطاء عطاء بن السائب -رحمه الله - . قال الشيخ أحمد شاكر -رحمه الله -" إسناده صحيح إلا أن قوله فيه " فلما أراد إبراهيم أن يذبح ابنه إسحاق نراه خطأ من عطاء بن السائب فالذبيح إسماعيل كما دل عليه الكتاب والسنة إلى أن قال: "بل هذه الرواية خطأ قطعاً فيكون عن ابن عباس رواية واحدة".

انظر شرح المسند ٢٨٣/٤ - ٢٨٤. وقال الشيخ الألباني - رحمه الله -: "وهذا إسناد ضعيف رجاله كلهم ثقات، وعلته أن عطاء بن السائب كان قد اختلط وسمع منه حماد في هذه الحالة وقبلها أيضاً.

انظر : سلسلة الأحاديث الضعيفة ٥١١/١ .

الدليل الثاني عشر

ما رواه نهار (٥٥) أن النبي –صلى الله عليه وسلم -: " قال : " إسحاق ذبيح الله " . (٥٦)

القول الثاني: أن الذبيح إسماعيل وقد صح عن ابن عمر وابن عباس ومجاهد والشعبي والحسن(٥٧) واختاره جمع من العلماء كأبي عمرو بن

---

(٥٥) هو نهار العبدي الشامي روى عن أبي أمامة الباهلي روى عنه ثور بن يزيد الرحبي أدرك بضعة عشر من أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم –قيل : " له صحبة " .
انظر التاريخ الكبير ١٢٢/٨ ، الجرح والتعديل ٥٧١/٨ ، الثقات لابن حبان ٤٨١/٥ ، تهذيب الكمال ٤٠٨/١١ ، الإصابة ٢٥٦/٦ ، تقريب التهذيب ص : ٥١٦ .

(٥٦) أخرجه ابن مردويه في " تفسيره " كما في " الإصابة " ٢٥٦/٦ ، وأبو موسى المديني في " ذيل الصحابة كما في " تهذيب التهذيب " ٤٧٧/١ وابن الأثير في أسد الغابة " ٤٣/٥ . قلت : وإسناده هالك مظلم . فيه سفيان الفزاري . قال ابن عدي : " يسرق الحديث ويسوي الأسانيد". وقال أيضاً : " وفي احاديثه موضوعات وسرقات يسرقها من قوم ثقات وفي أسانيد ما يرويه تبديل قوم بدل قوم ، واتصال الأسانيد وسرقات يسرقها ، وهو بين الضعف " .
انظر : الكامل لابن عدي ١٢٢٥/٣ -١٢٢٦ . وفيه يوسف بن أسباط لا يحتج به كثير الغلط . قال البخاري : " قال صدقة : " دفن يوسف بن أسباط كتبه فكان بعد تنقلب عليه فلا يجيء به كما ينبغي .
انظر : التاريخ الكبير ٢٨٥/٨ . وقال أبو حاتم : " كان رجلاً عابداً دفن كتبه وهو يغلط كثيراً وهو رجل صالح لا يحتج بحديثه .
انظر : الجرح والتعديل ٢٦٨/٩ . وفيه عبدالله بن محمد ومحمد بن أحمد بن معدان ومحمد بن عوف لم أعرفهم حسب ما اطلعت عليه من كتب الرجال .

(٥٧) أخرجه عنهم الطبري ٨٣/٢٣ .

العلاء[٥٨][٥٩] والفراء[٦٠] والإمام أحمد[٦١] وأبي حاتم الرازي[٦٢][٦٣] والفاكهي[٦٤][٦٥] والمفضل[٦٦][٦٧]

---

(٥٨) هو زبان بن العلاء المازني أحد القراء السبعة ، ولد سنة (٦٨) هـ وقيل غير ذلك أخذ عن أنس بن مالك وأبي صالح السمان وعطاء وعاصم وغيرهم . توفي سنة (١٥٤) هـ وقيل : غير ذلك . انظر : نزهة الألباء ص : ٢٤ ، معرفة القراء الكبار ١/١٠٠ ، فوات الوفيات ٢/٢٨ ، غاية النهاية ١/٢٨٨ .

(٥٩) انظر : معالم التنزيل ٤/٣٣ ، الكشاف ٣/٣٠٨ ، تفسير القرطبي ١٥/١٠٠ ، اللباب في علوم الكتاب ١٦/٣٣١ .

(٦٠) انظر : معاني القرآن للفراء ٣/٣٨٩ .

(٦١) انظر : الزهد ص : ٤٦٧ .

(٦٢) هو محمد بن إدريس الرازي روى عن أحمد وآدم بن أبي إياس وأبي خيثمة وغيرهم . روى عنه ابنه وأبو داود وابن ماجة والنسائي وغيرهم توفي سنة (٢٧٥) هـ وقيل : غير ذلك .
انظر : تاريخ بغداد ٣/٧٣ ، الأنساب للسمعاني ٢/٢٧٩ ، اللباب لابن الأثير ١/٣٩٦، تذكرة الحفاظ ٢/٦٧ ، شذرات الذهب ٢/١٧١ .

(٦٣) انظر : تفسير ابن كثير ٤/١٨ ، البداية والنهاية ١/١٦٠ ، القول الفصيح ص : ٧٢ .

(٦٤) هو محمد بن إسحاق بن العباس الفاكهي المكي ، روى عن ابن أبي عمر العبدي وبكر بن خلف وحسين المروزي وغيرهم له كتاب " أخبار مكة " كان حياً سنة (٢٧٢) هـ .
انظر : الفهرست ص : ٢٧٢ ، العقد الثمين ١/٤١١ ، تاريخ الخلفاء للسيوطي ص : ٦٤٦ ، كشف الظنون ١/٣٠٦ ، معجم المؤلفين ٩/٤٠ ، الأعلام ٦/٢٧ .

(٦٥) انظر : شفاء الغرام ٢/١٠ .

(٦٦) هو أبو طالب المفضل بن سلمة بن عاصم الضبي الكوفي . أخذ عن عمر بن شبة وابن الأعرابي وثعلب أخذ عنه الصولي . له عدة مؤلفات منها " ضياء القلوب " في تفسير القرآن ، والاشتقاق وغيرها .
انظر : إنباه الرواة ٣/١٠٥ ، وفيات الأعيان ٤/٢٠٥ ، معجم الأدباء ١٩/١٦٣ ، معجم المؤلفين ١٢/٣١٤ .

(٦٧) نقله عنه ابن رشد في المقدمات ١/٤٣٣ ، والقرطبي ١٥/١١٣ .

وابن حزم [٦٨] وابن رشد [٦٩] [٧٠] وابن العربي [٧١] وابن تيمية [٧٢] وأبي حيان [٧٣] وابن القيم [٧٤] وابن كثير [٧٥] وابن حجر [٧٦] والألوسي [٧٧] والفراهي [٧٨] [٧٩]))

---

(٦٨) انظر: انظر: جوامع السيرة ص: ٢.

(٦٩) هو أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد القرطبي ولد سنة (٤٠٥)هـ أخذ عن ابن رزق والجياني وابن سراج. أخذ عنه القاضي عياض. له كتاب "البيان والتحصيل" المقدمات" توفي سنة (٥٢٠)هـ.

انظر: الصلة ٥٧٦/٢، بغية الملتمس ص: ٤٠، الديباج المذهب ٢٤٩/٢، الوفيات لابن قنفذ ص: ٢٧٠.

(٧٠) انظر : المقدمات ٤٣٣/١ .

(٧١) انظر : أحكام القرآن ١٦١٩/٤ .

(٧٢) انظر : الفتاوى ٣٣١/٤ ، وما بعدها .

(٧٣) انظر : البحر المحيط ٤٧١/٧ .

(٧٤) انظر : زاد المعاد ٧١/١ .

(٧٥) انظر : تفسيره ١٧/٤، البداية والنهاية ١٥٨/١.

(٧٦) انظر : فتح الباري ٢٧٨/١٢- ٢٨٩.

(٧٧) انظر : روح المعاني ١٣٦/٢٣.

(٧٨) انظر : هو حميد الدين أبو أحمد عبدالحميد الأنصاري الفراهي. ولد سنة (١٢٨٠)هـ بالهند. أخذ عن عبدالحي اللكنوي وأخذ الأدب العربي عن السهارنفوري. له عدة مصنفات منها "إمعان في أقسام القرآن" أساليب القرآن، أسباب النزول، فقه القرآن وغيرها كثير. توفي سنة (١٣٤٩)هـ.

انظر : التقديم لرسالته الرأي الصحيح ص: ٢١.

(٧٩) حيث ألف رسالة خاصة يرى فيها أن الذبيح إسماعيل. أشماها الرأي الصحيح في من هو الذبيح.

والسعدي[٨٠] وأحمد شاكر[٨١] والشنقيطي[٨٢] وابن عثيمين[٨٣] والألباني[٨٤] وغيرهم[٨٥] وهو الصحيح للأدلة الآتية .

الدليل الأول

قوله -تعالى -في سورة الصافات : " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين (٩٩) رب هب لي من الصالحين (١٠٠) فبشرناه بغلام حليم (١٠٠) فلما بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك فانظر ماذا ترى قال يا أبت أفعل ما تؤمر ستجدني إن شاء الله من الصابرين (١٠٢) فلما أسلما وتله للجبين (١٠٣) وناديناه أن يا إبراهيم (١٠٤) قد صدقت الرؤيا إنا كذلك نجزي المحسنين (١٠٥) إن هذا لهو البلاء المبين (١٠٦) وفديناه بذبح عظيم (١٠٧) وتركنا عليه في الآخرين (١٠٨) سلام على إبراهيم (١٠٩) كذلك نجزي المحسنين (١١٠) إنه من عبادنا المؤمنين (١١١) وبشرناه

---

(٨٠) انظر : تيسير الكريم الرحمن ٢٨٢/٤.

(٨١) انظر : شرح مسند أحمد ٢٨٢/٤ -٢٨٤.

(٨٢) انظر : أضواء البيان ٦٩١/٦.

(٨٣) انظر : تفسير سورة الصافات ص:٢٤٣.

(٨٤) انظر : سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة ٥٠٧/١.

(٨٥) كالقصاب في :نكت القرآن" ٧٢٦/٣، والكرماني في البرهان ١٦٣ والكيا الهراسي في أحكام القرآن ٣٥٤/٤، والبيضاوي ص:٥٥٩، والنسفي ١٨/٤، وابن جماعة في كشف المعاني ص:٣٢٣، والسبكي في الفتاوى ١٠٣/١، والبقاعي في نظم الدرر ٢٧٥/١٦، والفاسي في العقد الثمين ١٣٤/١ ، وأبي الحسن البكري في تفسيره "تسهيل السبيل" ٦٩٢/٢، والخطيب الشربيني في "تفسيره" ١٧٠/٦ ، وملا علي القاري في شرح الشفاء ٤٩٠/١ ، والخفاجي في نسيم الرياض ٤٩٠/١ ، وأبي السعود في "تفسيره" ٤١٦/٤.

بإسحاق نبياً من الصالحين (١١٢) وباركنا عليه وعلى إسحاق ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين (١١٣) .

وقد دلت هذه الآيات على أن الذبيح إسماعيل من وجوه :

(**الأول**) : أن الدعاء الحاصل من إبراهيم –عليه الصلاة والسلام –بقوله : "رب هب لي من الصالحين " إنما كان قبل أن يكون لإبراهيم عقب –والله أعلم – فأعقب الله الدعاء بالبشارة بالغلام الحليم بقوله : " فبشرناه بغلام حليم " فهذا يدل على أن هذا الغلام المبشر به الذي هو ثمرة الدعاء المذكور حين لم يكن له ولد فهو بكره وصرح بكونه ذبيحاً فيكون الذبيح إسماعيل الذي هو بكره .

وقد اتفق المسلمون وأهل الكتاب على أن إسماعيل بكر أبيه [٨٦] .

قال الفخر الرازي : حكى الله –تعالى – عنه أنه قال : " إني ذاهب إلى رب سيهدين " ثم طلب من الله –تعالى – ولداً يستأنس به في غربته فقال : " رب هب لي من الصالحين " وهذا السؤال إنما يحسن قبل أن يحصل له ولد ، ولأنه لو حصل له ولد واحد لما طلب الولد الواحد ، وكلمة " من " للتبعيض وأقل درجات البعضية الواحد ، فكأن قوله : " من الصالحين " لا يفيد إلا طلب الولد الواحد

فثبت أن هذا السؤال لا يحسن إلا عند عدم كل الأولاد فثبت أن هذا السؤال وقع حال طلب الولد الأول وأجمع الناس على أن إسماعيل متقدم في الوجود على إسحاق فثبت أن المطلوب بهذا الدعاء إسماعيل ، ثم إن الله –تعالى –ذكر عقيبه قصة الذبيح فوجب أن يكون الذبيح إسماعيل " [٨٧] .

---

(٨٦) حكى الاتفاق عليه ابن تيمية في الفتاوى ٣٣٢/٤ ، وابن القيم في إغاثة اللهفان ص : ٦١٨ ، وابن كثير في تفسيره ١٣/٤ .

(٨٧) انظر : تفسير الرازي ١٥٤/٢٦ .

وقال ابن القيم : " إن بكره هو إسماعيل باتفاق الملل الثلاث، فالجمع بين كونه مأموراً بذبح بكره وتعيينه بإسحاق جمع بين النقيضين [٨٨] .

وقال ابن كثير : " قال الله –تعالى –: " فبشرناه بغلام حليم " وهذا الغلام هو إسماعيل –عليه السلام – فإنه أول ولد بشر به إبراهيم –عليه السلام –وهو أكبر من إسحاق باتفاق المسلمين وأهل الكتاب بل في نص كتابهم أن إسماعيل –عليه السلام – ولد ولإبراهيم –عليه السلام –ست وثمانون سنة –وولد إسحاق وعمر إبراهيم –عليه الصلاة والسلام –تسع وتسعون سنة [٨٩] .

أقول : وما ورد في التوراة " خذ ابنك وحيدك الذي تحبه إسحاق [٩٠] فهذا من تحريف أهل الكتاب –أقمأهم الله – حسداً للعرب ابناء إسماعيل لأجل أن لا تكون لأبيهم هذه المزية، ولكن مهما حاول ا لمبطلون إخفاء نور الحق فإن الله – سبحانه –يأبى إلا أن يبقى الحق مضيئاً ولو كرهوا، يريدون أن يطفئوا نور الله بأفواههم ويأبى الله إلا أن يتم نوره ولو كره الكافرون " [٩١] فقد حذفوا من التوراة كلمة " إسماعيل " ووضعوا بدلها كلمة " إسحاق " ولكنهم لم يتنبهوا لكلمة كشفت تحريفهم ودسهم وهي كلمة " وحيدك " فدل إبقاؤها على جريمة تحريفهم وغالباً ما يترك الجناة دلائل تدل على جرائمهم فإن إسحاق –عليه السلام –لم يكن يوماً من الأيام وحيداً لأبيه ؛ لأن الوحيد هو الذي ليس له غيره وإسماعيل ولد قبل إسحاق بنص كتابهم كما تقدم قريباً من نقل ابن كثير –رحمه الله –.

---

(٨٨) انظر : إغاثة اللهفان ص : ٦١٨ .

(٨٩) انظر : تفسير ابن كثير ١٤/٤ .

(٩٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٤٦ .

(٩١) آية (٣٢) التوبة .

وذكر ابن تيمية [٩٢] وابن كثير [٩٣] أن في بعض نسخ التوراة " بكرك " .

قلت : وهو أشد في البطلان فلا يمكن أن يوجد لذلك تأويل ومخرج فإن إسحاق —عليه السلام —ليس بكره بنص التوراة كما تقدم.

قال ابن تيمية : " وأيضاً فإن فيها (يعني التوراة) أنه قال لإبراهيم : " اذبح ابنك وحيدك " . وفي ترجمة أخرى " بكرك " وإسماعيل هو الذي كان وحيده وبكره باتفاق المسلمين وأهل الكتاب لكن أهل الكتاب حرفوا فزادوا إسحاق فتلقى ذلك عنهم من تلقاه وشاع عند بعض المسلمين أنه إسحاق وأصله من تحريف أهل الكتاب[٩٤] .

وقال ابن كثير : " فإن عندهم أن الله أمر إبراهيم أن يذبح ابنه وحيده وفي نسخة من المعربة " بكره إسحاق " فلفظة " إسحاق ههنا مقحمة مكذوبة مفتراة ؛ لأنه ليس الوحيد ولا البكر، وإنما ذلك إسماعيل [٩٥] .

(**الثاني**) أن هذا الدعاء المذكور في سورة الصافات أشار الله —سبحانه —إليه في سورة إبراهيم مبيناً حمد إبراهيم له على إ جابته دعاءه . كما صرح في سورة إبراهيم باسمي الغلامين المذكورين في سورة الصافات المصرح باسم إسحاق دون الذبيح فقال — سبحانه —" الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء "[٩٦] .

---

(٩٢) انظر : الفتاوى ٤/ ٣٣٢ .

(٩٣) انظر : تفسير ٤/ ١٤ .

(٩٤) انظر : الفتاوى ٤/ ٣٣٢ .

(٩٣) انظر : تفسير ٤/ ١٤ .

(٩٤) انظر : الفتاوى ٤/ ٣٣٢ .

(٩٥) انظر : قصص الأنبياء ص : ٣١٩ .

(٩٦) آية (٣٥) إبراهيم .

فهذا الدعاء هو المذكور في قصة الذبح بقوله : " رب هب لي من الصالحين "[٩٧] .

فالموضعان متطابقان بذكر الدعاء والإجابة والغلامين لكن لم يصرح باسم الذبيح في سورة الصافات وصرح باسميهما في سورة إبراهيم، فتبين أن الذبيح الذي لم يصرح باسمه في سورة الصافات هو المصرح باسمه مع أخيه إسحاق في سورة إبراهيم وهو إسماعيل.

فقال –سبحانه –: " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق " .

حيث ذكر الموهوب له أولاً بقوله : " فبشرناه بغلام حليم "[٩٨] ثم ذكر الموهوب له ثانياً بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "[٩٩] .

قال الفراهي: " كما أن الله – تعالى – ذكر الذبيح في هذه القصة متصلاً بالدعاء وذكر إسحاق – عليه السلام –بعده فكذلك ذكرهما في موضع آخر حيث ذكر شكر إبراهيم على إجابة دعائه وهو " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء " .

فالدعاء المذكور ههنا يشير إلى دعائه المذكور في قصة الذبح وهو " رب هب لي من الصالحين " .

وإذ قد تبين تطابق الموضعين في ذكر الدعاء والإجابة فلا يخفى أن الله –تعالى – ههنا ذكر الموهوب له أولاً بقوله : " فبشرناه بغلام حليم " والموهوب له ثانياً بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "[١٠٠] .

---

(٩٧) آية (١٠٠) الصافات .

(٩٨) آية (١٠١) الصافات .

(٩٩) آية (١١٢) الصافات .

(١٠٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨١ .

(**الثالث**) : أن الله –سبحانه وتعالى – : ذكر هنا بشارتين :

الأولى : بغلام حليم عقب دعاء من إبراهيم وسيكون ذبيحاً والثانية بشارة بإسحاق لم تعقب دعاء من الأب فهما بشارتان بغلامين مختلفين . وقد تكررت البشارة بإسحاق في القرآن وليس في موضع واحد منها أنها كانت بدعاء من إبراهيم أو أنه سيكون ذبيحاً فظهر أن الذبيح إسماعيل الذي جاء ثمرة لدعاء أبيه وصرح القرآن أنه سيكون ذبيحاً .

قال السبكي (١٠١) : " وتأملت القرآن فوجدت فيه ما يقتضي القطع أو يقرب منه ولم أر من سبقني إلى استنباطه وهو أن البشارة مرتين في قوله : " إني ذاهب إلى ربي سيهدين ❖ رب هب لي من الصالحين ❖ فبشرناه بغلام حليم ❖ فلم بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك " ..

فهذه الآية قاطعة في أن هذا المبشر به هو الذبيح وقوله –تعالى – : " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب قالت يا ويلتى أألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخاً إن هذا لشيء عجيب " (١٠٢) .

---

(١٠١) هو أبو الحسن علي بن عبدالكافي السبكي . ولد سنة (٦٨٣) هـ أخذ عن ابن الرفعة والدمياطي وأبي حيان وغيرهم . أخذ عنه أبناؤه والإسنوي والذهبي وغيرهم له عدة مصنفات منها " شرح المنهاج " ، تكملة شرح المهذب " ، " الدر النظيم في تفسير القرآن العظيم " لم يكمل توفي سنة (٧٥٦) هـ .

انظر : المعجم المختص ص : ١٦٦ ، معجم الشيوخ ٥٧/٢ ، طبقات ابن السبكي ١٣٩/١٠ ، طبقات الإسنوي ٧٥/٢ ، الوفيات للسلامي ١٨٥/٢ .

(١٠٢) آية (٧١- ٧٢) هود .

صرح في هذه الآية أن المبشر به فيها هو إسحاق ولم تكن بسؤال من إبراهيم — عليه السلام —بل قالت امرأته : " إنها عجوز وإنه شيخ " وكان ذلك في الشام لما جاءت الملائكة إليه بسبب قوم لوط وهو في آخر أمره .

وأما البشارة الأولى فكانت لما انتقل من العراق إلى الشام حين كان سنه لا يستغرب منه الولد ولذلك سأله فعلمنا بذلك أنهما بشارتان في وقتين بغلامين :

إحداهما : بغير سؤال وهي بإسحاق صريحاً .

والثانية : كانت بسؤال وهي بغيره فقطعنا بأنه إسماعيل [١٠٣] ..

وقال ابن القيم في أثناء سوقه لأدلة أن الذبيح إسماعيل : " إن إبراهيم —صلوات الله وسلامه عليه —سأل ربه الولد فأجاب الله دعاءه وبشره، فلما بلغ معه السعي أمره بذبحه . قال —تعالى -: " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين ❖ رب هب لي من الصالحين ❖ فبشرناه بغلام حليم " . فهذا دليل على أن هذا الولد إنما بشر به بعد دعائه وسؤاله ربه أن يهب له ولداً وهذا المبشر به هو المأمور بذبحه قطعاً بنص القرآن .

وأما إسحاق فإنما بشر به من غير دعوة منه بل على كبر السن، وكون مثله لا يولد له . إنما كانت البشارة به لامرأته سارة، ولهذا تعجبت من حصول الولد منها ومنه . قال —تعالى -: " ولقد جاءت رسلنا إبراهيم بالبشرى قالوا سلاماً قال سلام فما لبث أن جاء بعجل حنيذ ❖ فلما رأى أيديهم لا تصل إليه نكرهم وأوجس منهم خيفة قالوا لا تخف إنا أرسلنا إلى قوم لوط ❖ وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب ❖ قالت يا ويلتى أألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخاً إن هذا لشيء عجيب ❖ قالوا أتعجبين من أمر الله " [١٠٤] .

---

(١٠٣) انظر : فتاوى السبكي ١/١٠٣ .

(١٠٤) الآيات (٦٩ -٧٠ -٧١ -٧٢ -٧٣) هود .

فتأمل سياق هذه البشارة وتلك، تجدهما بشارتين متفاوتتين مخرج إحداهما غير مخرج الأخرى والبشارة الأولى كانت له والثانية لها

والبشارة الأولى هي التي أمر بذبح من بشر به فيها دون الثانية (١٠٥)

(الرابع) : أن البشارة بإسحاق تضمنت بشارة أخرى وهي البشارة بنبوته وهذا مانع من كونه ذبيحاً فكيف يبشر بنبوته، ومن ثم يؤمر بذبحه –صغيراً قبل أن ينبأ هذا لا يكون أبداً . فالذبيح حين أمر أبوه بذبحه كان صغيراً لم يبلغ مبلغ الرجال لقوله –تعالى- " فلما بلغ معه السعي " .

قال الطبري : " فلما بلغ الغلام الذي بشر به إبراهيم مع إبراهيم العمل وهي السعي وذلك حين أطاق معونته (١٠٦) .

وقال البغوي : " بلغ أن يتصرف معه ويعينه في عمله " (١٠٧)

وقال الزمخشري : "فلما بلغ أن يسعى مع أبيه في أشغاله وحوائجه " (١٠٨)

وقال القرطبي : " فلما بلغ معه المبلغ الذي يسعى مع أبيه في أمـــــــور دنياه معيناً " (١٠٩)

قال العلامة الفراهي : " لا يخفى أن الذبيح حين قرب كان غلاماً لم يدخل في حد الرجال لقوله –تعالى- : " فلما بلغ معه السعي

" ولخطاب إبراهيم إياه بقوله " يا بني " وهكذا في التوراة .

---

(١٠٥) انظر : إغاثة اللهفان ص : (٦١٩- ٦٢٠) . وللعلامة الفراهي كلام نفيس حول هذا فارجع إليه.

(١٠٦) انظر : تفسير الطبري ٧٧/٢٣

(١٠٧) انظر : معالم التنزيل ٣٢/٤ .

(١٠٨) انظر : الكشاف ٣٠٦/٣ .

(١٠٩) انظر : الجامع لأحكام القرآن ١٩/١٥ .

والبشارة بإسحاق تتضمن البشارة بنبوته فكيف يمكن لإبراهيم أن يظن أنه أوحي بذبحه بعد صراحة البشارة من الله –تعالى –بخلاف ذلك " (١١٠) .

(**الخامس**) : وصف الله –سبحانه وتعالى –الذبيح بكونه حليماً، وأما إسحاق فقد تكررت البشارة به في القرآن وليس في موضع واحد منها وصفه بالحلم ، بل وصف بالعلم مرتين في سورة الحجر (١١١) وسورة الذاريات (١١٢) .

فالحلم خلق جبلي جلي يعرف في الشخص منذ الصغر وأما العلم فهو مكتسب فلا يظهر إلا بعد الطلب والتجارب ومعاركة الأمور فيكون معنى قوله : " وبشروه بغلام عليم " أي أن هذا الغلام يكبر ويصير عالماً .

قال ابن تيمية في أثناء حديثه عن أدلة كون الذبيح إسماعيل : " أنه ذكر في الذبيح أنه غلام حليم، ولما ذكر البشارة بإسحاق ذكر البشارة بغلام عليم في غير هذا الموضع، والتخصيص لا بد له من حكمة . وهذا مما يقوي اقتران الوصفين . والحلم هو مناسب للصبر الذي هو خلق الذبيح (١١٣) .

وقال ابن جماعة (١١٤) قوله : " فبشرناه بغلام حليم " وفي الذاريات " بغلام عليم " فما وجه مجيء كل واحد في موضعه ؟ جوابه : إنما وصفه هنا بالحلم وهو

---

(١١٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨٣ .

(١١١) في قوله – تعالى - : " قالوا لا توجل إنا نبشرك بغلام عليم " آية (٥٣) .

(١١٢) في قوله – تعالى - : " وبشروه بغلام عليم " آية (٢٨) .

(١١٣) انظر : الفتاوى ٣٣٢/٤ .

(١١٤) هو أبو عبدالله بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الحموي ولد سنة (٦٣٩) هـ أخذ عن ابن رزين وابن القسطلاني وابن مالك النحوي وغيرهم . أخذ عنه الذهبي وابن السبكي وغيرهما . له عدة مصنفات منها " كشف المعاني في المتشابه والمثاني " ، " غرر التبيان في من لم يسم القرآن " ، " تذكرة السامع والمتكلم " وغيرها . توفي سنة (٧٣٣)هـ . =

إسماعيل -والله أعلم- وهو الأظهر، لما ذكر عنه من الانقياد إلى رؤيا أبيه مع ما فيه من أمرِّ الأشياء على النفس أو أكرهها عندها، ووعده بالصبر وتعليقه بالمشيئة، وكل ذلك دليل على تمام الحلم والعقل وأما في الذاريات - فالمراد والله أعلم إسحاق "(١١٥) .

(**السادس**) : أن الله -سبحانه وتعالى -حكى عن الغلام الذبيح قوله لأبيه " ستجدني إن شاء الله من الصابرين " ونوّه الله -سبحانه وتعالى -باتصاف إسماعيل بهذه الخصلة الحميدة فقال سبحانه : " وإسماعيل وإدريس وذا الكفل كل من الصابرين "(١١٦) .

وأما إسحاق -عليه السلام -فقد تكرر ذكره في القرآن ولم يوصف في موضع واحد بالصبر فلو كان هو الذبيح لوصف بذلك ؛ لأن من استسلم لأمر الله بالذبح وهو غلام صغير حقيق أن يوصف بالصبر ويعرف بهذا الخلق العظيم .

قال ابن تيمية : " وإسماعيل وصف بالصبر -إلى أن قال : وهذا أيضاً وجه ثالث فإنه قال في الذبيح " يا أبت أفعل ما تؤمر ستجدني إن شاء الله من الصابرين " وقد وصف الله إسماعيل أنه من الصابرين "(١١٧) .

وقال الفراهي : " وأما إسماعيل فقد وصفه الله بالصبر كما جاء في سورة الأنبياء " وإسماعيل وإدريس وذا الكفل كل من الصابرين " وتقديمه في الذكر أبلغ في بيان اتصافه بهذه الصفة ومن يكون أصبر وأحق بأن يوصف من غلام أسلم نفسه لربه ؟ فلو كان لإسحاق لوصفه الله - تعالى - به وعرفه بهذا الخلق العظيم "(١١٨) .

= انظر : معجم الشيوخ للذهبي ١٣٠/٢ ، ذيول العبر ص : ٩٦ ، طبقات ابن السبكي ١٣٩/٩ ، طبقات الإسنوي ٣٨٦/١ ، البداية والنهاية ١٦٣/١٤ .

(١١٥) انظر : كشف المعاني ص : ٣٢٣ .

(١١٦) آية (٨٥) الأنبياء .

(١١٧) انظر : الفتاوى ٣٣٤/٤ .

(١١٨) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨٥ .

(**السابع**) : أن الغلام وعد أباه من نفسه الصبر بقوله " ستجدني إن شاء الله من الصابرين " ووفّى الغلام بوعده ؛ لقول الله –سبحانه وتعالى – " فلما أسلما وتله للجبين ".

وصرح الله –سبحانه وتعالى – " بنعت إسماعيل بهذا الخلق الحميد " فقال –سبحانه – : " واذكر في الكتاب إسماعيل إنه كان صادق الوعد وكان رسولاً نبياً " (١١٩) .

وتكرر ذكر إسحاق كثيراً في القرآن ولم يصفه الله بهذا الوصف ولو كان هو الذبيح لوصفه الله بهذا الوصف وعرفه بهذا الخلق الحميد فالمطابقة ظاهرة بين وصف إسماعيل والذبيح .

قال شيخ الإسلام بن تيمية – رحمه " ووصف الله إسماعيل أيضاً بصدق الوعد في قوله : "كان صادق الوعد " ؛ لأنه وعد أباه من نفسه الصبر على الذبح فوفّى به " (١٢٠) .

(**الثامن**) : أن الله أشار في آخر الآيات إلى الذبيح في مقابل التصريح بإسحاق في إشارة للفرق بينهما فقال – سبحانه – : " وباركنا عليه وعلى إسحاق ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين " .

فإن الأظهر – والله أعلم –أن الضمير في " عليه " راجع إلى الذبيح وليس لإبراهيم. لدلالة ظاهر الآيات فإن الله –سبحانه –قد ذكر بركة إبراهيم بما تضمنته الآيات السابقة من قوله : " سلام على إبراهيم ❖ كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين (١٢١) .

فختم الله قصته بالسلام عليه ومجازاته جزاء المحسنين وأنه من عباده المؤمنين كما ختم قصص بعض الأنبياء بمثل ما ختم به قصة إبراهيم . فقال عن نوح : " وتركنا عليه في

---

(١١٩) آية (٥٤) مريم .

(١٢٠) انظر : الفتاوى ٣٣٤/٤ .

(١٢١) الآيات (١٠٨ -١٠٩ -١١٠) الصافات .

الآخرين ❖ سلام على نوح في العالمين ❖ إنا كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ ثم أغرقنا الآخرين ❖ وإن من شيعته لإبراهيم " (١٢٢) .

وقال عن موسى وهارون : " وتركنا عليهما في الآخرين ❖ سلام على موسى وهارون ❖ إنا كذلك نجزي المحسنين ❖ إنهما من عبادنا المؤمنين ❖ وإن إلياس لمن المرسلين " (١٢٣) .

وقال عن إلياس : "وتركنا عليه في الآخرين ❖ سلام على إلياسين ❖ إنا كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ وإن لوطاً لمن المرسلين " (١٢٤) .

فختم الله قصة إبراهيم بهذه الآيات كما ختم بمثلها قصة نوح وموسى وهارون وإلياس وبعد ختم قصة الأب بذلك ذكر بركة الابنين —والله أعلم -.

وأيضاً فإن الأظهر – والله أعلم –أن ضمير التثنية في " ذريتهما " راجع إلى الذبيح وإسحاق وليس لإبراهيم وإسحاق ؛ لأنه إ ما أن يراد بالذرية الذرية المشتركة بين إبراهيم وإسحاق فعليه يكون المراد ذرية إسحاق فقط ولا يكون لذرية إسماعيل ذكر ولا وجه للتخصيص فلا بد أن يؤخذ بما هو أعم وأشمل وهو إرادة ذريتين بعضهما محسن والآخر ظالم لنفسه. وإما أن يراد ذريتان ذرية إبراهيم المنفصلة منه وهما إسماعيل وإسحاق، وذرية إسحاق وهي يعقوب وذريته والعيص وذريته وهذا لا يمكن أبداً ؛ لأن ذرية إبراهيم المنفصلة عنه وهما إسماعيل وإسحاق ليس فيهما ظالم لنفسه ، لأنهما نبيان .

وإما إن يراد ذرية إسماعيل وإسحاق ولكن عبر عن ذرية إسماعيل بذرية إبراهيم وهذا غير ظاهر – والله أعلم –إذ لا داعي ولا ملجئ للتعبير عن ذرية إسماعيل بذرية

---

(١٢٢) الآيات (٧٨ -٨٣) الصافات .

(١٢٣) الآيات من (١١٩ -١٢٣) الصافات .

(١٢٤) الآيات من (١٣٠ – ١٣٣) الصافات .

إبراهيم وجعلها في مقابلة ذرية إسحاق فإن ذرية إسحاق أيضاً ذرية لإبراهيم فالظاهر – والله أعلم –أن ضمير التثنية في " ذريتهما " للذبيح الذي هو إسماعيل الذي سبق ذكره وإلى إسحاق فهما ذريتان متقابلتان من أخوين فذرية إسماعيل العرب وذرية إسحاق بنو إسرائيل والروم " (١٢٥) .

قال المفضل –رحمه الله –: " الصحيح الذي يدل عليه القرآن أنه (أي الذبيح) إسماعيل وذلك أنه قص قصة الذبيح وقال في آخر القصة : " وفديناه بذبح عظيم " ثم قال: " سلام على إبراهيم كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين ❖ وباركنا عليه (أي على إسماعيل) " وعلى إسحاق " كنى عنه ؛ لأنه تقدم ذكره ثم قال :" ومن ذريتهما " فدل على أنهما ذرية إسماعيل وإسحاق وليس يختلف الرواة في أن إسماعيل كان أكبر من إسحاق –عليهما السلام –بثلاث عشرة سنة (١٢٦)

وقال البقاعي (١٢٧) : " وباركنا عليه " أي على الغلام الحليم وهو الذبيح المخبر عنه الذي جر هذا الكلام كله الحديث عنه وكان آخر ضمير محقق عاد عليه في " فديناه "

---

(١٢٥) وللعلامة الفراهي كلام نفيس حول هذا الأمر في رسالته ص : ٨٧ وما بعدها فليراجع هناك .

(١٢٦) انظر : المقدمات ١/٤٤٣ .

(١٢٧) هو أبو الحسن برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط –بضم الراء وتخفيف الباء – البقاعي . ولد سنة (٨٠٩) هـ أصله من البقاع في سورية وسكن دمشق ورحل إلى بيت المقدس والقاهرة . له مصنفات كثيرة منها " نظم الدرر في تناسب الآيات والسور " و " مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور " "سر الروح " اختصره من كتاب الروح لابن القيم " و " مصرع التصوف " وغيرها ، توفي سنة (٨٨٥) هـ .

ا نظر : الضوء اللامع ١/١٠٠ -١٠١ ، شذرات الذهب ٧/٣٣٩ ، البدر الطالع ١/١٩ ، الأعلام ١/٥٦ ، معجم المؤلفين ١/٧٠ .

ثم في " وتركنا عليه في الآخرين " وهذا عندي أولى من إعادة الضمير على إبراهيم – عليه السلام – إلى أن قال : " ومن ذريتهما " أي الأخوين "، ولا شك أن هذا أقرب وأقعد من أن يكون الضمير للأب والابن لأن قران الأخوين في الإخبار عـــن ذريتهما أولى من قران الابن مع أبيه ويكون الابن من جملة المخبر عنه بذرية الأب " (١٢٨) .

وقال الفراهي –رحمه الله - : " فقوله : " ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين" يدل بظاهره على أن المراد به ذكر ذرية إسماعيل وإسحاق –عليهما السلام –فإن الإخبار بكون بعضها محسناً وبعضها ظالماً لنفسه كما يطابق بذرية إسحاق فهكذا يطابق ذرية إسماعيل –عليه السلام –والقرآن أحسن جوامع الكلم (١٢٩) .

(**التاسع**) : إن إبهام اسم الذبيح في قصة الذبح دليل على أنه إسماعيل وذلك أن اليهود –أقمأهم الله – حرفوا التوراة وأخفوا كثيراً من الأمور كما هو صريح القرآن . ومن ضمن ما حرفوا وأخفوا اسم الذبيح الحقيقي وجعلوه إسحاق زوراً وبهتاناً وحسداً للعرب ؛ لأن الذبح وقع لأبيهم فأبهمه الله في القرآن تالفاً لقلوبهم ودفعاً للخصام والنزاع الذي لا ينتهي بينهم وبين المسلمين . فلو قوبلوا باسم الذبيح الحقيقي صراحاً لانصرفوا عما يلقى عليهم من الحق وجادلوا بالباطل وأنكروا ما جاء به النبي - ﷺ - من الحجة والبرهان . والله – سبحانه –أمر رسوله بالعفو والصفح عنهم من تحريفهم لكتابه فقال – سبحانه - : ﴿ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ ۙ وَنَسُوا۟ حَظًّا

---

(١٢٨) انظر : نظم الدرر ١٦/ ٢٧٠ .

(١٢٩) انظر : رسالة الفراهي ص : ٧٩ .

مِّمَّا ذُكِّرُوا بِهِۦ ۚ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىٰ خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱصْفَحْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٣﴾ " . (١٣٠)

كما بين –سبحانه –: " أن النبي – ﷺ – يبين كثيراً مما يخفي أهل الكتاب من الكتاب ويعفو عن كثير لا يبينه قال –تعالى –: " يا أهل الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيراً مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين " (١٣١) . ونهى –سبحانه –عن مجادلتهم إلا بالتي هي أحسن فقال –سبحانه –: " ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن " (١٣٢) .

قال ابن عاشور (١٣٣) : " وقد أشارت هذه الآيات إلى قصة الذبيح ولم يسمه القرآن، لعله لئلا يثير خلافاً بين المسلمين وأهل الكتاب في تعيين ا لذبيح من ولدي إبراهيم وكان المقصد تألف أهل الكتاب لإقامة الحجة عليهم في الاعتراف برسالة محمد – ﷺ – وتصديق القرآن، ولم يكن ثمة مقصد مهم يتعلق بتعيين الذبيح ولا في تخطئة أهل الكتاب في تعيينه ألخ ....(١٣٤) .

---

(١٣٠) آية (١٣) المائدة .

(١٣١) آية (١٥) المائدة .

(١٣٢) آية (٤٦) العنكبوت .

(١٣٣) هو محمد الطاهر بن عاشور رئيس المفتين المالكيين بتونس ولد سنة (١٢٩٦) هـ له عدة مصنفات من أشهرها " التحرير والتنوير " في التفسير " مقاصد الشريعة الإسلامية " ، " أصول النظام الاجتماعي في الإسلام " . وغيرها . توفي سنة (١٣٩٣) هـ .
نظر : الأعلام ١٧٤/٦ .

(١٣٤) انظر : التحرير والتنوير ١٥٦/١١ .

وقال العلامة الفراهي –رحمه الله – ليس لقائل أن يقول : إن كان إسماعيل – عليه السلام –هو الذبيح فلم لم يصرح القرآن به ؟ فإن هذا السؤال عائد عليه في أمر إسحاق - عليه السلام –على سواء مع أنه لم يكن مانع لذكره ..

وأما إسماعيل –عليه السلام –فلعدم التصريح باسمه وجوه من الحكمة :

(**الأول**) : أنه من عادة القرآن الصفح والإعراض عن اللجاج الذي لا ينفصم، لكيلا يشتغل الخصم به، ويترك ما يلقى إليه من الحجة الدافعة وقد أدخلت اليهود اسم إسحاق –عليه السلام –في قصة الذبح، فلو صرح القرآن بخلاف ذلك لتمسكوا بما في كتبهم، وجادلوا بباطلهم وأنكروا ما جاء به النبي لخلافه الصريح لما عندهم، فالقرآن يلزمهم ما كان موجوداً في صحفهم، أو كان ظاهراً بيناً عند العقل لكيلا يترك لهم متمسكاً وعذراً، وقد أشار إلى ذلك في غير ما آية تارة يخاطب النبي ويأمره بالصفح عنهم وتارة يخاطب المسلمين بترك جدالهم إلا بحسن القول وتارة يخاطب أهل الكتاب ويدعوهم إلى مسلماتهم، إلى أن قال –رحمه الله - : " وبالجملة فإن القرآن قد اجتنب مجادلتهم فيما تمسكوا بظاهر الكتاب وفي ذلك حكمة بينة لعدم التصريح باسم الذبيح فلو كان هو إسحاق –عليه السلام –لم يكن مانع من تسميته ههنا .

(**الثاني**) : أن الإسلام جعل الفخر بالآباء من أمور الجاهلية، وجعل سعادة الإنسان وشرفه في استقلاله بأعماله، فعلى هذا الأصل كان أقرب إلى التكرم أن لا يذكر على لسان النبي في هذه القصة التي جاء فيه ذكر إسحاق –عليه السلام –بعد ا لفراغ من واقعة الذبح ما يكون تصريحاً بأن إسماعيل –عليه السلام –الذي كان من آبائه هو صاحب هذا الشرف العظيم، وليت شعري ماذا يقول من يزعم أن الذبيح هو إسحاق – عليه السلام – في عدم تسميته في هذه القصة وبيان كونه ذبيحاً مع كثرة ذكره والبشارة به لإبراهيم – عليه السلام - .

(**الثالث**) : أن اليهود لم يقنعوا بإنكار هذا الشرف لإسماعيل –عليه السلام – بل أدخلوا في التوراة أن إبراهيم –عليه السلام –أخرجه من بيته مع أمه ، وأنها كانت أمة لسارة –عليها السلام- ومعاذ الإله أن تكونها .

وقد عاد وبال هذا الافتراء –عليهم من مهلة –ثم ضربت عليهم الذلة والعبودية وقد ذكرنا طرفاً من ذلك في سورة " ألم تر كيف " وبالجملة فكان الفخر بالآباء قد سيط من دمهم، إلى أن قال : فلو أسمعهم القرآن شيئاً مما كان للعرب من كرم المحتد وعلوه لاهتاجوا إلى ذكر ما افتروه من كون هاجر –عليها السلام –أم أبيهم إسماعيل –عليه السلام –أمة لسارة –عليها السلام –ألا ترى أن القرآن مع كثرة ذكر سارة –عليها السلام –لم يأت ولو مرة واحدة بذكر هاجر – عليها السلام – فكان الأولى أن يجتنب التصريح بكون هذه الفضيلة لبني إسماعيل خاصة .

وبالجملة فعدم التصريح باسم الذبيح أولى بكونه دليلاً على أنه إسماعيل –عليه السلام –فإن لم يصرح باسمه فقد دل عليه بوجوه كثيرة كما مر آنفاً .

(الرابع) : أن التوراة التي بأيدي اليهود مشتملة على دلائل جمة تنطق بأن إسماعيل هو الذبيح، وهو بكر أبيه وهو صاحب البركة الدائمة التي بورك بها جميع الأمم مع فضائل أخر ولا خفاء في عداوتهم له ولذريته .

وإذا كان الأمر كذلك كان أحسن أن يكتفي بتلك البينات التي في التوراة عند أعدائهم عن التصريح بها في هذا القرآن ..[١٣٥]

---

(١٣٥) انظر : رسالة الفراهي ص : ٩٠- ٩٢ .

الدليل الثاني

قوله –سبحانه -: " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "[١٣٦] .

وجه الدلالة من الآية : أن الله –سبحانه وتعالى – : " بشر زوج إبراهيم بإسحاق وأنه سيولد له ولد فلو كان الذبيح إسحاق لكان خلفاً للوعد والله –سبحانه –لا يخلف الميعاد . وكيف يعقل أن يؤمر إبراهيم بذبحه صغيراً وإبراهيم على علم بأن إسحاق لن يموت قبل تحقق الوعد وهو ولادة يعقوب .

قال ابن إسحاق : سمعت محمد بن كعب القرظي [١٣٧] وهو يقول : إ ن الذي أمر الله إبراهيم بذبحه من بنيه إسماعيل وإنا لنجد ذلك في كتاب الله في قصة الخبر عن إبراهيم وما أمر به من ذبح ابنه إسماعيل وذلك أن الله يقول حين فرغ من قصة المذبوح من ابني إبراهيم قال : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين : ويقول " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " يقول بابن وابن ابن ، فلم يكن يأمره بذبح إسحاق ، وله فيه من الله من الموعود ما وعده ، وما الذي أمر بذبحه إلا إسماعيل "[١٣٨] .

---

(١٣٦) آية (٧١) هود .

(١٣٧) هو أبو حمزة أو أبو عبدالله محمد بن كعب القرظي . روى عن العباس وعلي وابن مسعود روى عنه الحكم بن عتيبة وهشام بن زياد وغيرهما مات سنة (١١٨) هـ

انظر : مشتبه النسبة ص : ٦٤ ، الأنساب ٤٧٥/٤ ، اللباب لابن الأثير ٢٦/٣ ، المشتبه ٥٢٤/٢ ، تهذيب التهذيب ٤٢٠/٩.

(١٣٨) أخرجه الطبري في تفسيره ٨٤/٢٣ ، وتاريخه ١٦٢/١ . قلت : فيه شيخ الطبري محمد بن حميد الرازي قال فيه ابن حجر في التقريب صـ ٤٧٥ : " حافظ ضعيف " أ. هـ وبقية رجاله ثقات.

وقال ابن القيم : وكيف يسوغ أن يقال : " إن الذبيح إسحاق، والله —تعالى —قد بشر أم إسحاق به وبابنه يعقوب فقال —تعالى —عن الملائكة أنهم قالوا لإبراهيم لما أتوه بالبشرى: " لا تخف إنا أرسلنا إلى قوم لوط ❖ وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "[١٣٩] فمحال أن يبشرها بأن يكون لها ولد، ثم يأمر بذبحه، ولا ريب أن يعقوب —عليه السلام —داخل في البشارة، فتناول البشارة لإسحاق ويعقوب في اللفظ واحد، وهذا ظاهر الكلام وسياقه[١٤٠] .

الدليل الثالث

ما روته صفية بنت شيبة[١٤١] أم منصور قالت : " أخبرتني امرأة من بني سليم ولدت عامة أهل دارنا أرسل رسول الله - ﷺ - إلى عثمان بن طلحة وقال مرة سألت عثمان : لم دعاك النبي - ﷺ - قال : " إني كنت رأيت قرني الكبش حين دخلت

---

(١٣٩) آية (٧٠ -٧١) هود .

(١٤٠) انظر : زاد المعاد ٧٢/١ .

(١٤١) هي أم منصور صفية بنت شيبة بن عثمان بن طلحة اختلف في صحبتها والراجح الصحبة لحديث روته عن النبي صلى الله عليه وسلم في صحيح البخاري .روت عن النبي صلى الله عليه وسلم وعائشة وأم حبيبة وأم سلمة : روى عنها ابنها منصور وابن أخيها عبدالحميد بن جبير والحسن بن مسلم وغيرهم .

انظر : أسد الغابة ٤٩٢/٥ ، تذهيب تهذيب الكمال ١٤٧/١١ ، الإصابة ١٢٨/٨ ، تهذيب التهذيب ٤٣٠/١٢ .

البيت فنسيت أن آمرك أن تخمرها فخمرهما فإنه لا ينبغي أن يكون في البيت شيء يشغل المصلي "[(١٤٢)] .

وجه الدلالة من الحديث : " أن قرني الكبش الذي فدي به الذبيح كانا في البيت مما يدل على أنه إسماعيل ؛ لأنه الذي كان موجوداً بمكة ، دون إسحاق الذي لم يقدم إليها –والله أعلم –.

قال ابن تيمية : " ومما يدل على ذلك (أي أن الذبيح إسماعيل) أن قصة الذبيح كانت بمكة والنبي –ﷺ– لما فتح مكة كان قرنا الكبش في الكعبة "[(١٤٣)] .

وقال ابن كثير : " بعد أن ساق الحديث : " وهذا دليل مستقل على أنه إسماعيل –عليه الصلاة والسلام –فإن قريشاً توارثوا قرني الكبش الذي فدى به إبراهيم خلفاً عن سلف وجيلاً بعد جيل إلى أن بعث الله رسوله –ﷺ– "[(١٤٤)] .

وقال أيضاً : " وهذا وحده دليل على أن الذبيح إسماعيل ؛ لأنه كان هو المقيم بمكة وإسحاق لا نعلم أنه قدمها في حال صغره والله أعلم "[(١٤٥)] .

وقال ابن عادل[(١٤٦)] بعد أن ساق الحديث : " وهذا يدل على أن الذبيح إسماعيل ؛

---

(١٤٢) أخرجه أحمد ٦٨/٤ ، وأبو داود ٢٢١/٢ -٢٢٢ ، والأزرقي في " أخبار مكة " ٢٢٣/١ .والحديث صححه الألباني في صحيح سنن أبي داود ٣٨١/١.

(١٤٣) انظر : الفتاوى ٣٢٥/٤ .

(١٤٤) انظر : تفسير ابن كثير ١٧/٤ .

(١٤٥) انظر : قصص الأنبياء ٣١٨/١ .

(١٤٦) أبو حفص عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي له كتاب " اللباب في علوم الكتاب " ، وحاشية على " المحرر " في الفقه توفي بعد سنة (٨٨٠) هـ

انظر : هدية العارفين ٧٩٤/١ ، الأعلام ٥٨/٥ ، معجم المؤلفين ٣٠٠/٧ .

لأنه الذي كان مقيماً بمكة وإسحاق لا يعلم أنه قدمها في صغره "[١٤٧] .

الدليل الرابع

ما رواه أبو الطفيل[١٤٨] عن ابن عباس رضي الله عنهما –قال : لما أمر إبراهيم – عليه الصلاة والسلام –بالمناسك عرض له الشيطان عند المسعى فسابقه فسبقه إبراهيم – عليه الصلاة والسلام –ثم ذهب به جبريل –عليه الصلاة والسلام –إلى جمرة العقبة فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات حتى ذهب به ، ثم عرض له عند الجمرة الوسطى فرماه بسبع حصيات ثم تله للجبين ، وعلى إسماعيل قميص أبيض فقال له : يا أبت إنه ليس لي ثوب تكفنني فيه غير هذا فاخلعه حتى تكفنني فيه فالتفت إبراهيم فإذا هو بكبش أعين أبيض فذبحه "[١٤٩] .

---

(١٤٧) انظر : اللباب في علوم الكتاب ١٦/٣٣١-٣٣٢ .

(١٤٨) هو عامر بن واثلة بن عبدالله بن عمرو بن جحش صحابي روى عن النبي صلى الله عليه وسلم وأبي بكر وعمر وعلي وابن مسعود ومعاذ بن جبل وابن عباس وغيرهم . روى عنه الزهري وقتادة وعمرو بن دينا ر وغيرهم . توفي سنة (١١٠) هـ وقيل غير ذلك وهو آخر من مات من الصحابة .

انظر : تهذيب الكمال ٣٨/٤ ، الكاشف ٥٨/٢ ، الإصابة ١١٠/٧ ، تهذيب التهذيب ٨٢/٥ .

(١٤٩) أخرجه أحمد ٢٤٧/٧-٢٤٨ "تحقيق شاكر" ،ويحيى بن سلام في تفسيره ٨٣٩/٢ والطبري في تاريخه ١٦٦/١ ، والطبراني في الكبير ٣٢٦/١٠-٣٢٧ ، والبيهقي في شعب الإيمان ٤٦٠/٣ . قال الهيثمي في مجمع الزوائد ٢٦٢/٣ ، رواه أحمد والطبراني في الكبير ورجاله ثقات . وقال في ٢٠٤/٨ : " رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح غير أبي عاصم الغنوي وهو ثقة " . وقال الشيخ أحمد شاكر : " إسناده صحيح " .

وهذا له حكم الرفع ؛ لأنه لا مجال للرأي والاجتهاد فيه ؛ لأنه من قصص الأنبياء .

قال الحافظ ابن حجر – رحمه الله –: " والحق أن ضابط ما يفسره الصحابي – ﷺ – إن كان مما لا مجال للاجتهاد فيه ولا منقولاً عن لسان العرب فحكمه الرفع وإلا فلا كالإخبار عن الأمور الماضية من بدء الخلق وقصص الأنبياء وعن الأمور الآتية كالملاحم والفتن وصفة الجنة والنار والإخبار عن عمل يحصل به ثواب مخصوص أو عقاب مخصوص فهذه الأشياء لا مجال للاجتهاد فيها ويحكم لها بالرفع " إلى أن قال : " وهذا التحرير الذي حررناه هو معتمد خلق كثير من كبار الأئمة كصاحبي الصحيح والإمام الشافعي وأبي جعفر الطبري وأبي جعفر الطحاوي وأبي بكر بن مردويه في تفسيره المسند والبيهقي وابن عبدالبر في آخرين إلا أنه يستثنى من ذلك ما كان المفسر له من الصحابة – رضي الله تعالى عنهم – من عرف بالنظر في الإسرائيليات كمسلمة أهل الكتاب ..الخ[١٥٠]

فالحديث صرح بأن الذي وقع له الذبح إسماعيل، وأن قصة الذبح كانت بمكة حيث كان وجود إسماعيل فيها دون إسحاق الذي لم يقدم إليها كما تقدم في الدليل الثالث .

قال الأصمعي: " سألت أبا عمرو بن العلاء عن الذبيح قال: " أين ذهب عقلك؟ ومتى كان إسحاق بمكة وإنما كان إسماعيل بمكة وهو الذي بنى البيت مع أبيه والمنحر بمكة "[١٥١] .

وقال ابن تيمية : " ولم ينقل أحد، أن إسحاق ذهب إلى مكة لا من أهل الكتاب ولا من غيرهم "[١٥٢] .

---

(١٥٠) انظر : النكت الظراف ٥٣٠/٢- ٥٣١- ٥٣٢ .

(١٥١) نقله الثعلبي ١٥٣/٨ . والبغوي ٣٢/٤ ، والزمخشري ٣٠٨/٣ ، والرازي ١٥٣/٢٦ ، والقرطبي ١٠٠/١٥ ، والنسفي ١٨/٤ .

(١٥٢) انظر : الفتاوى ٣٣٥/٤ .

وقال الحافظ ابن حجر " وما تقدم من كون قصة الذبيح كانت بمكة حجة قوية في أن الذبيح إسماعيل ؛ لأن سارة وإسحاق لم يكونا بمكة –والله أعلم–" [(١٥٣)] .

وقد استدل بعض من يرى أن الذبيح إسماعيل بما روي عن معاوية أن أعرابياً قال للنبي -ﷺ- : " يا ابن الذبيحين " فتبسم النبي -ﷺ- ولم ينكر عليه " [(١٥٤)] ولكن هذا الحديث ضعيف جداً لا يثبت به حجة .

الجواب عن أدلة من قال إن الذبيح إسحاق

١- فأما الدليل الأول الذي استدل به الطبري –رحمه الله [(١٥٥)] فقد أجاب عنه العلامة الفراهي قال : " لا يخفى أن ابن جرير –رحمه الله –ذكر دليلين على كون إسحاق ذبيحاً وأجاب عن اعتراضين فذلك –أربعة أمور فننظر فيها على الترتيب .

---

(١٥٣) انظر : فتح الباري ٣٧٩/١٢ .

(١٥٤) أخرجه الطبري ٨٥/٢٣ وفي تاريخه ١٥٥/١ ، والأموي في " مغازيه " والخلعي في "فوائده " وابن مردويه كما في الدر المنثور ١٠٥/٧ ، و الحاكم ٥٥٤/٢ ، والثعلبي تعليقاً ١٥٢/٨ ، وابن عساكر في تاريخ دمشق " ٢٠٠/٥٦- ٢٠١ " من طريق الصنابحي عنه به . والحديث سكت عنه الحاكم وتعقبه الذهبي بقوله " إسناده واهـ " . وقال ابن كثير ١٧/٤ : " وهذا حديث غريب جداً " . وقال السيوطي في القول الفصيح ص : ٧٣ : " هذا الحديث غريب وفي إسناده من لا يعرف " . قلت : وروي بلفظ : " أنا ابن الذبيحين " . ذكره الحاكم ٥٥٩/٢ ، وأبو الليث السمرقندي في تفسيره ١١٩/٣ ، والزمخشري في الكشاف ٣٠٨/٣ ، والرازي ١٥٣/٢٦ ، والبيضاوي ص : ٥٥٩ . قال الزيلعي في تخريج أحاديث الكشاف : " غريب " . وقال المناوي في الفتح السماوي ٥٥٩/٣ : قال الولي العراقي : " لم أقف عليه " . وقال الألباني في الضعيفة ٥٠٠/١ : " لا أصل له بهذا اللفظ " .

(١٥٥) انظر : ص : ٧ .

أما الأول : فهو استدلاله بالاتصال بين ذكر الدعاء والبشارة فتوهم أنه لما كان دعاء إبراهيم –عليه السلام –للولد قبل أن يعرف هاجر –عليها السلام –فلا بد أنه دعى للولد من سارة –عليها السلام –والخبر بالبشارة متصل بدعائه هذا فلا بد أن تكون البشارة بولد منها .

فنقول : إن عدم معرفته هاجر –عليها السلام –لا يلزم أن يكون دعاء إبراهيم مخصوصاً بولد من سارة –عليها السلام –إنما دعى –عليه السلام –دعوة عامة، ولم يقترح على الله –ولا ينبغي ذلك –أن يعطيه ولداً من سارة –عليها السلام –خاصة ويؤكد ذلك أنه لما أعطي ولداً من هاجر حسبه إجابة دعائه فسماه إسماعيل أي سمع الله دعوته كما ذكر الله –تعالى –من قوله " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء " [156] فلو كان دعاؤه لولد من سارة لسمى إسحاق هذا الاسم . وإذا تبين عدم صحة ما توهمه ابن جرير –رحمه الله –عاد الاستدلال باتصال الدعاء بالخبر على أن المراد بالابن المذكور متصلاً بالدعاء هو المولود أولاً الخ ....." [157] .

وأما الثاني: فهو استدلاله له بالنظائر، وذلك أن كل تبشير لإبراهيم بولد ذكر في غير هذا الموضع فإنما هو إسحاق فالواجب أن يكون ذلك أيضاً فيه .

فنقول : إن ذلك غير واجب بوجه من الوجوه فإن ذكر أمر في عدة مواضع غير موجب أن لا يذكر أمر آخر في موضع آخر وقصارى الاستدلال بالنظير هو الاحتمال إذا لم يعارضه نظير آخر أو دليل على خلافه وقد عارضه كلاهما من وجوه كثيرة مما ذكرنا .

ومنها أن التبشير بإسحاق –عليه السلام –لم يذكر في موضع من القرآن متبوعاً بذكر الذبح ولا متصلاً بدعاء إبراهيم للولد .

---

(١٥٦) آية (٣٩) إبراهيم .

(١٥٧) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٦ .

فهذا التبشير الخاص مغاير لسائر البشارات التي جاءت في إسحاق .

ثم ذكر البشارة بإسحاق بعدها يؤيد أن الأولى غير الثانية فاستدلاله بالنظير معارض بأقوى منه (١٥٨) .

٢ -الجواب عما استدل به السهيلي بأن الذبيح إسحاق لقوله : " فلما بلغ معه السعي " ولم يكن معه بالشام إلا إسحاق وأما إسماعيل فكان قد استودعه مع أمه في بطن مكة " .

أقول : " وما توهمه السهيلي ليس بلازم فإن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه لحديث علي : " أن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه على البراق " (١٥٩) .

٣ -الجواب عما استدل به ابن التين حيث قال في حديث ابن عباس المتقدم " وهذا يشعر بأن الذبيح إسحاق ؛ لأن المأمور بذبحه كان عندما بلغ السعي وقد قال في هذا الحديث " إن إبراهيم ترك إسماعيل رضيعاً وعاد إليه وهو متزوج ، فلو كان هو المأمور لذكر في الحديث أنه عاد إليه في خلال ذلك بين زمان الرضاع والتزويج "

وقد أجاب عن ذلك الكرماني (١٦٠) قال : " ليس فيه نفي مجيئه مرة أخرى قبل موتها وتزوجه " (١٦١) .

---

(١٥٨) انظر: رسالة الفراهي ص : ١١٦ -١١٧ .

(١٥٩) أخرجه الفاكهي كما في الفتح ٤٤/٦ ، وقد حسن إسناده ابن حجر .

(١٦٠) هو محمد بن يوسف بن علي الكرماني البغدادي ولد سنة (٧١٧) هـ أخذ عن أبيه وعضد الملة أخذ عنه ابنه يحيى ، ومحب الدين البغدادي له " الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري " و " شرح مختصر ابن الحاجب " وغيرهما توفي سنة (٧٨٦) هـ .

انظر : الدرر الكامنة ٧٧/٥ ، البدر الطالع ٢٩٢/٢ ، الأعلام ١٥٣/٧ ، معجم المؤلفين ١٢٩/١٢ .

(١٦١) انظر : الكواكب الدراري شرح صحيح البخاري ٢٢/١٤ .

وقال ابن حجر : " وتعقب بأنه ليس في الحديث نفي هذا المجيء فيحتمل أن يكون جاء وأمر الذبح ولم يذكر في هذا الحديث ".

ثم قال : " وقد جاء ذكر مجيئه بين الزمانين في خبر آخر ففي حديث أبي جهم وكان إبراهيم يزور هاجر كل شهر على البراق يغدو غدوة فيأتي مكة ثم يرجع فيقيل في منزله بالشام " .

وروى الفاكهي من حديث علي بإسناد حسن نحوه " وأن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه على البراق " .

فعلى هذا فقوله : " فجاء إبراهيم بعد ما تزوج إسماعيل أي بعد مجيئه قبل ذلك مراراً –والله أعلم –" (١٦٢) .

٤ -الجواب عن الأدلة من الثالث إلى الثالث عشر : بأنها أحاديث غير صالحة للاحتجاج مجتمعة فضلاً عن آحادها فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جداً أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء وقد تقدم بيان ذلك عند تخريجها . ولهذا قال العلامة الألباني عند تعليقه على بعض هذه الأحاديث " وبالجملة فطرق هذا الحديث كلها ضعيفة ليس فيها ما يصلح أن يحتج به وبعضها أشد ضعفاً من بعض والغالب أنها إسرائيليات رواها بعض الصحابة ترخصاً أخطأ في رفعها بعض الضعفاء (١٦٣) .

---

(١٦٢) انظر : فتح الباري ٤٤/٦ . قلت : ولم يخرج الحافظ حديث أبي جهم ، وقد أخرجه الفاكهي من طريق الواقدي كما في شفاء الغرام ٥/١ -٦ . والواقدي : هو محمد بن عمر بن واقد . متروك قاله البخاري . وقال أحمد : " كذاب ". وقال ابن معين : " ضعيف ، وقال مرة : " ليس بشيء ". وقال ابن المديني : " ليس هو بموضع للرواية وإبراهيم بن أبي يحيى كذاب وهو عندي أحسن حالاً من الواقدي .

انظر : تهذيب التهذيب ٣٦٤/٩-٣٦٧ .

(١٦٣) انظر : سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة ٥٠٤/١ .

وقال الحافظ ابن كثير : ومستنده (أي القائل) : أنه إسحاق إنما هو إسرائيليات وكتابهم فيه تحريف لا سيما ههنا قطعاً لا محيد عنه إلى أن قال : " وقد قال بأنه إسحاق طائفة كثيرة من السلف وغيرهم وإنما أخذوه –والله أعلم –من كعب الأحبار أو صحف أهل الكتاب وليس في ذلك حديث صحيح عن المعصوم حتى نترك لأجله ظاهر الكتاب العزيز الخ ...." (١٦٤) .

وقال أيضاً بعد أن ذكر بعض الآثار : " وهذه الأقوال –والله أعلم –كلها مأخوذة عن كعب الأحبار فإنه لما أسلم في الدولة العمرية جعل يحدث عمر –رضي الله عنه –عن كتبه قديماً فربما استمع له عمر –رضي الله عنه –فترخص الناس في استماع ما عنده ونقلوا ما عنده غثها وسمينها وليس لهذه الأمة –والله أعلم –حاجة إلى حرف واحد مما عنده " (١٦٥) .

وقال الشيخ محمد أبو شهبة –رحمه الله – " والحق أن المرويات في أن الذبيح إسحاق هي من إسرائيليات أهل الكتاب، وقد نقلها من أسلم منهم ككعب الأحبار وحملها عنهم بعض الصحابة والتابعين تحسيناً للظن بهم فذهبوا إليه وجاء بعدهم العلماء فاغتروا بها وذهبوا إلى أن الذبيح إسحاق وما من كتاب من كتب التفسير والسير والتواريخ إلا ويذكر فيه الخلاف بين السلف في هذا إلا أن منهم من يعقب ببيان وجه الحق في هذا ومنهم من لا يعقب اقتناعاً بها أو تسليماً لها وحقيقة هذه المرويات أنها من وضع أهل الكتاب لعداوتهم المتأصلة من قديم الزمان للنبي الأمي العربي وقومه العرب فقد أرادوا أن لا يكون لإسماعيل الجد الأعلى للنبي والعرب فضل أنه الذبيح حتى لا ينجر ذلك إلى النبي– ﷺ– وإلى الجنس العربي " (١٦٦) .

---

(١٦٤) انظر : البداية والنهاية ١٥٩/١ ، قصص الأنبياء ص : ٢٠٨ -٢٠٩ .

(١٦٥) انظر : تفسير ابن كثير ١٧/٤ .

(١٦٦) انظر : الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير ص : ٢٥٤ .

وقال أيضاً بعد ما رجح أن الذبيح إسماعيل: " وأن ما روي من أنه إسحاق المرفوع منه إما موضوع وإما ضعيف لا يصح الاحتجاج به، والموقوف منها على الصحابة أو على التابعين إن صح سنده إليهم هو من الإسرائيليات التي رواها أهل الكتاب الذين أسلموا، وأنها في أصلها من دس اليهود وكذبهم وتحريفهم للنصوص حسداً للعرب ولنبي العرب فقاتلهم الله أن يؤفكون "[١٦٧] .

اعتراضات وجوابها

١- اعترض الإمام الطبري على الدلالة بأن إسماعيل هو الذبيح بأن الله لم يكن ليأمر إبراهيم بذبح إسحاق وقد بشر بولادة يعقوب .

قال –رحمه الله –: " وأما اعتلال من اعتل بأن الله لم يكن يأمر إبراهيم بذبح إسحاق وقد أتته البشارة من الله قبل ولادته وولادة يعقوب منه من بعده فإنها علة غير موجبة صحة ما قال، وذلك أن الله إنما أمر إبراهيم بذبح إسحاق بعد إدراك إسحاق وجائز أن يكون يعقوب ولد له قبل أن يؤمر أبوه بذبحه "[١٦٨] .

والجواب عن ذلك أن يقال: " إن ما توهمه العلامة الطبري لا دليل عليه من الكتاب والسنة لا تصريحاً ولا تلويحاً بل ظاهر القرآن على خلافه فإن الذبيح لما قرب كان غلاماً صغيراً لم يبلغ لقوله –سبحانه –فلما بلغ معه السعي " .

وتقدم كلام المفسرين ومنهم الطبري في معنى ذلك عند الوجه الرابع[١٦٩] .

فكيف يسوغ أن يقال " إنه عند الذبح كان متزوجاً ومنجباً " .

---

(١٦٧) انظر : المرجع السابق ص : ٢٦٠ .

(١٦٨) انظر : تاريخ الطبري ١/١٦٣ .

(١٦٩) انظر : ص : ١٨ .

ولهذا قال ابن كثير متعقــباً له : " وليــس إليه بمذهب ولا لازم وهو بعيد جداً " [١٧٠] .

ويرى الألوسي أن القول بأنه قد ولد يعقوب قبل قصة الذبح " مكابرة لا يلتفت إليها " [١٧١]

قال الفراهي : " وعلى كل حال فالجواب بأن إسحاق –عليه السلام –قرب بعد ما ولد له يعقوب في غاية الركاكة والاعتساف" [١٧٢]

٢ -اعترض الإمام الطبري أيضاً على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل بإتباع قصة الذبح البشارة بإسحاق بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " .

قال –رحمه الله - : " وأما اعتلال من اعتل بأن الله أتبع قصة المفدى من ولد إبراهيم بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً " ولو كان هو إسحاق لم يبشر به بعد وقد ولد وبلغ معه السعي ، فإن البشارة بنبوة إسحاق من الله فيما جاءت به الأخبار جاءت إبراهيم وإسحاق بعد أن فدي تكرمة من الله له على صبره لأمر ربه فيما امتحنه به من الذبح " [١٧٣]

فالطبري يرى أن البشارة الأولى بذاته والثانية بنبوته .

وقد أجاب عن ذلك العلامة ابن القيم قال: " فإن قيل : فالبشارة الثانية وقعت على نبوته أي لما صبر الأب على ما أمر به ، وأسلم الولد لأمر الله جازاه الله على ذلك بأن أعطاه النبوة .

---

(١٧٠) انظر : تفسير القرآن العظيم ١٨/٤ .

(١٧١) انظر : روح المعاني ١٣٤/٢٣ .

(١٧٢) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٧ .

(١٧٣) انظر : تفسيره ٨٦/٢٣ .

قيل : البشارة وقعت على المجموع : على ذاته ووجوده وأن يكون نبياً ، ولهذا نصب " نبياً " على الحال المقدر : أي مقدراً نبوته ، فلا يمكن إخراج البشارة أن تقع على الأصل ثم خص بالحال التابعة الجارية مجرى الفضلة هذا محال من الكلام بل إذا وقعت البشارة على نبوته فوقوعها على وجوده أولى وأحرى " [١٧٤] .

وأجاب عن ذلك أيضاً القصاب [١٧٥] من وجه آخر قال بعد أن ذكر نحوه عن قتادة : " وليس عندي في هذا معتبر ؛ لأن الغلام المفدى مِّن الذبح قد كان استحق النبوة بنبوة إبراهيم قبل ابتلائه بالذبح ، بل أدل ما قال " إن الله جعله نبياً ليقر عين إبراهيم ﷺ به جزاء له على ما صبر ووطن نفسه على ذبح إسماعيل ﷺ لأن البشارة بإسحاق كانت بعد أن فدي الغلام بالكبش " [١٧٦] .

كما أجاب أيضاً أبو حفص عمر الفارسي [١٧٧] قال : " والجواب بأن الأول بشارة بالوجود وهذا بشارة بالنبوة ولكن بعد الذبح " ضعيف لأن نظم الآية لا يدل على

---

(١٧٤) انظر : زاد المعاد ١/ ٧٣ .

(١٧٥) هو أبو أحمد محمد بن علي بن محمد الكرجي القصاب سمي بذلك لكثرة من قتل من الكفار في مغازية . أخذ عن أبيه ومحمد الأخرم ومحمد الطيالسي وغيرهم أخذ عنه ابناه علي وعمار ومظفر بن محمد وغيرهم له مصنفات مفيدة منها " ثواب الأعمال " عقاب الأعمال " ، " نكت القرآن " ، : السنة " توفي في حدود " ٣٦٠ " هـ .

انظر : الوافي بالوفيات ٤/ ١١٤ ، سير أعلام النبلاء ١٦/ ٢١٣ -٢١٤ ، تذكرة الحفاظ ٣/ ٩٣٨ ، نزهة الألباب في الألقاب ٢/ ٩٢ ، طبقات الحفاظ ص : ٣٨٠ .

(١٧٦) انظر : نكت القرآن ٣/ ٧٦٣ .

(١٧٧) هو أبو حفص عمر بن عبدالرحمن الكناني الفارسي ولد سنة (٦٨٣) هـ له عدة مصنفات منها " الكشف عن مشكلات الكشاف " . " نصيحة المسلم المشفق لمن ابتلي بحب المنطق " توفي سنة (٧٤٥) هـ . =

أن البشارة بنبوته بل على أن البشارة بأمر مقيد بالنبوة فإما أن يقدر بوجود إسحاق بعد الذبح ولا دلالة في اللفظ عليه، وإما أن يقدر الوجود مطلقاً وهو المطلوب " فإن قلت : "يكفي في الدلالة تقدم البشارة بالوجود أولاً " قلت : سبق أن ذاك عليك لا لك ومن يسلم أن المتقدم بشارة بإسحاق حتى يستتب لك المرام " (١٧٨) .

٣ - اعترض السهيلي على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله: " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "

قال: " إن قوله -سبحانه - " وبشرناه بإسحاق " تفسير كأنه قال بعد ما فرغ من ذكر المبشر به وذكر ذبحه وكانت البشارة بإسحاق كما روت عائشة -رضي الله عنها -: "والصلاة الوسطى وصلاة العصر (١٧٩)". أي هي صلاة العصر، فعطف الاسم على الاسم والمسمى واحد (١٨٠) .

والجواب عن ذلك " أن يقال : إن ما ذهب إليه -رحمه الله -ضعيف ؛ لأن النظم القرآني لا يدل على أن قوله " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " تفسير لقوله " فبشرناه بغلام حليم " لأنه لما بشر إبراهيم بالغلام الحليم وذكر ما حصل له واستوفاه قال "وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " فهي بشارة أخرى فالعطف ببشارة لاحقة على بشارة سابقة استوفيت قصتها يدل على تغاير البشارتين وأن المبشر بهما اثنان لا واحد وقد تقرر في علم

= انظر : شذرات الذهب ١٤٣/٦ ، كشف الظنون ص : ١٤٨٠، هدية العارفين ٧٨٩/١، الأعلام ٤٩/٥ ، معجم المؤلفين ٢٨٩/٧ .

(١٧٨) انظر : الكشف عن مشكلات الكشاف ٢/٤٠/سورة الصافات نسخة غير مرقمة في جامعة الإمام رقم (٥٢١٨)

(١٧٩) أخرجه مسلم في صحيحه ٤٣٦/١ ، كتاب المساجد ومواضع الصلاة باب ٩٧/٨ ، الدليل لمن قال : " الصلاة الوسطى " هي صلاة العصر .

(١٨٠) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٧ .

العربية أن العطف يقتضي المغايرة ولو أريد التفسير لما جيء به بهذا الأسلوب فالقرآن خاطب العرب بأفصح اللغات وأرقى الأساليب .

وقد تقرر في الأصول : " أن النص من كتاب الله وسنة رسوله - ﷺ - إذا احتمل التأسيس والتأكيد معاً وجب حمله على التأسيس ولا يجوز حمله على التأكيد إلا لدليل يجب الرجوع إليه "[(١٨١)] .

وأما ما تمسك به من حديث عائشة : " فإنه عليه لا له ؛ لأنه كما قدمت أنه تقرر في علم العربية أن العطف يقتضي المغايرة ولهذا تمسك به من يرى أن الصلاة ا لوسطى غير العصر ؛ لوجود الواو العاطفة والعطف يقتضي المغايرة [(١٨٢)] .

وبما أن الصحيح أن الصلاة الوسطى العصر لمجيء السنة الصحيحة بذلك [(١٨٣)] أجاب بعض الحفاظ كالنووي [(١٨٤)] وابن كثير [(١٨٥)] وابن حجر [(١٨٦)] عن حديث عائشة بما ليس هذا موضع ذكره .

---

(١٨١) انظر : أضواء البيان ٦٩٢/٦ .

(١٨٢) انظر : شرح صحيح مسلم للنووي ٢٩/٥ ، فتح الباري ١٩٧/٨ .

(١٨٣) حديث علي رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال يوم الأحزاب : " شغلونا عن الصلاة الوسطى حتى غربت الشمس ملأ الله قبورهم وبيوتهم " أو قال قبورهم وبطونهم ناراً " متفق عليه . وهذا لفظ مسلم .

انظر : صحيح البخاري ٦٥/٦ كتاب التفسير باب حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى ، صحيح مسلم ٤٣٦/١ كتاب المساجد باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر وفي لفظ لمسلم عن علي وابن مسعود : " شغلونا عن الصلاة الوسطى صلاة العصر " .

(١٨٤) انظر : شرح صحيح مسلم ١٢٩/٥ .

(١٨٥) انظر : تفسيره ٦٤٢/١ .

(١٨٦) انظر : فتح الباري ١٩٧/٨ .

٤ - اعترض النحاس على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " فدل بهذا على أن إسحاق سيعيش حتى يولد له فكيف يؤمر بذبحه .

قال : " وهذا لا يثبت حجة ؛ لأنه يجوز أن يؤمر بذبحه وقد علم أنه يولد له ؛ لأنه يجوز أن يحييه الله –عز وجل –بعد ذلك "[(١٨٧)] .

أقول : والجواب عن ذلك أن الله قادر على إحيائه لا شك في هذا فهو على كل شيء قدير لا يعجزه شيء في الأرض ولا في السماء وأمره بين الكاف والنون ولكن الحكمة تقتضي أن من بشر بأمر فلا يكدر صفو فرحه بما يقتضي عدم تحقق المبشر به فتفوت البشارة وينقلب الفرح ترحاً كيف والمبشر رب العالمين وأحكم الحاكمين وأرحم الراحمين " .

٥ -اعترض السهيلي على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله : " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب ؛ لأنه كيف يعقل أن يؤمر إبراهيم بذبحه صغيراً وإبراهيم على علم بأن إسحاق لن يموت قبل تحقق الوعد وهو ولادة يعقوب "

قال : " ومما احتجوا به أيضاً قوله : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " في قراءة من نصب "[(١٨٨)] .

---

(١٨٧) انظر : معاني القرآن ١٠٣٧/٢ .

(١٨٨) وهذه قراءة حمزة وابن عامر وحفص عن عاصم .

انظر : السبعة ص : ٣٣٨ ، حجة القراءات لأبي زرعة ص : ٣٤٧ ، التبصرة ص : ٥٤١ ، الاختيار في القراءات العشر ٤٥٦/٢ .

أي ومن بعد إسحاق بيعقوب فكيف يبشر بإسحاق وأنه يلد يعقوب ثم يؤمر بذبحه " .

والجواب : أن هذا الاحتجاج باطل من طريق النحو ؛ لأن يعقوب ليس مخفوضاً عطفاً على إسحاق، ولو كان كذلك لقال : " ومن وراء إسحاق بيعقوب " ؛ لأنك إذا فصلت بين واو العطف وبين المخفوض بجار ومجرور لم يجز لا تقل " مررت بزيد وبعده عمروٍ إلا أن تقول بعمروٍ فإذا بطل أن يكون يعقوب مخفوضاً ثبت أنه منصوب بفعل مضمر " ووهبنا لإسحاق يعقوب " فبطل ما يدعون به وثبت ما قدمنا " [١٨٩] أ. هـ .

وقد أجاب عن ذلك ابن القيم –رحمه الله –قال : " فإن قيل : " فإنه لو كان الأمر كما ذكرتموه لكان " يعقوب " مجروراً عطفاً على إسحاق فكانت القراءة " ومن وراء إسحاق يعقوب " أي ويعقوب من وراء إسحاق " أ.هـ .

قيل : لا يمنع الرفع أن يكون يعقوب مبشراً به ؛ لأن البشارة قول مخصوص وهي أول خبر سار صادق .

وقوله : " ومن وراء إسحاق يعقوب " جملة متضمنة لهذه القيود فتكون بشارة، بل حقيقة البشارة هي الجملة الخبرية، ولما كانت البشارة قولاً كان موضع هذه الجملة نصباً على الحكاية بالقول كأن المعنى : وقلنا لها : " ومن وراء إسحاق يعقوب " .

والقائل : إذا قال بشرنا فلاناً بقدوم أخيه وثقله في أثره، لم يعقل منه إلا بشارته بالأمرين جميعاً هذا مما لا يستريب ذو فهم فيه البتة، ثم يضعف الجر أمر آخر، وهو ضعف قولك، مررت بزيد ومن بعده عمرو، ولأن العاطف يقوم مقام حرف الجر فلا يفصل بينه وبين المجرور كما لا يفصل بين حرف الجر والمجرور" [١٩٠] .

---

(١٨٩) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٧ -١٤٨ .

(١٩٠) انظر : زاد المعاد ١/ ٧٢ -٧٣ .

٦ - اعترض الطبري والنحاس على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل بوجود قرني الكبش في الكعبة ، لأن إسماعيل هو الذي كان مقيماً بمكة دون إسحاق .

قال الطبري : " وأما اعتلال من اعتل بأن قرن الكبش كان معلقاً في الكعبة فغير مستحيل أن يكون حمل من الشام إلى مكة وقد روي عن جماعة من أهل العلم أن إبراهيم إنما أمر بذبح ابنه إسحاق بالشام وبها أراد ذبحه [١٩١] .

وقال النحاس نحوه [١٩٢] .

وقد أجاب الفراهي عن مسألة حمل القرن من الشام إلى مكة قال " إن الإمكان العقلي لوسيع ، ولكنه مستحيل جداً في عادة الأمم أن يرضوا بأن تنقل من عندهم آثارهم المقدسة القديمة بل على مثل ذلك تشب نيران الحروب ، وتهراق المهج ومتى غلبت العرب على اليهود أو النصارى قبل الإسلام حتى تسلبهم هذا الأثر المقدس عندهم لو كان لهم؟ ولو وقع ذلك لاشتهر ذكره عند الفريقين .

فهذا غاية في توهم الباطل ، أعاذنا الله -تعالى- منه " [١٩٣] .

٧ - اعترض القرطبي -رحمه الله- على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل كون قصة الذبح كانت بمكة .

قال : وأما قولهم : ولو كان الذبيح إسحاق لكان الذبح يقع ببيت المقدس فالجواب عنه ما قاله سعيد بن جبير على ما تقدم " [١٩٤]

---

(١٩١) انظر : تفسيره ٨٦/٢٣ .

(١٩٢) انظر / إعراب القرآن للنحاس ٤٣٢/٣ .

(١٩٣) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٨ .

(١٩٤) انظر: تفسيره ١٠١/١٥ .

قلت : " والذي قاله سعيد بن جبير –رحمه الله - : أري إبراهيم ذبح إسحاق في المنام فسار به مسيرة شهر في غداة واحدة حتى أتى به المنحر من منى ، فلما صرف الله عنه الذبح وأمره أن يذبح الكبش فذبحه وسار به مسيرة شهر في روحة واحدة طويت له الأودية والجبال " (١٩٥) .

أقول : " والجواب عن ذلك أن يقال : إن ما تمسك به القرطبي –رحمه الله – أوهن من بيت العنكبوت فإن الأثر لم يصح عن سعيد بن جبير، ولو صح إسناده لم يكن فيه مستمسك ؛ لأنه من الإسرائيليات التي ليس لها ما يعضدها من النقل الصحيح والعقل الصريح بل دلا على خلافها فأما النقل فما تقدم من حديث ابن عباس الصحيح والذي فيه : " أن الذي حصل له الذبح إسماعيل " وتقدم هناك أن له حكم الرفع .

وأما العقل : " فإن هاجر لما ولدت إسماعيل وأحبه أبوه اشتدت غيرة سارة فأمر الله –سبحانه – إبراهيم أن يبعد عنها هاجر وابنها ويسكنها في أرض مكة لتبرد عن سارة حرارة الغيرة وهذا من رحمته –تعالى – ورأفته " (١٩٦) .

---

(١٩٥) أخرجه عبدالله بن الإمام أحمد في زوائد الزهد ص : ١٠٢ ، والثعلبي في تفسيره ٨/١٥٠ .
ومداره على ثابت العبدي عن موسى مولى أبي بكر الصديق وإسناده ضعيف جداً، فمحمد بن ثابت العبدي قال فيه ابن معين : ليس بشيء . وقال عثمان الدارمي عن ابن معين " ليس به بأس " . وقال الدوري عن ابن معين " ضعيف " قال : فقلت " أليس قد قلت مرة ليس به بأس قال : ما قلت هذا قط . وقال ابن عدي : " عامة أحاديثه مما لا يتابع عليه " . وقال أبو داود : " ليس بشيء " . وقال أبو أحمد الحاكم : " ليس بالمتين عندهم " .
انظر : تهذيب الكمال ٢٥٧/٦ ، تذهيب تهذيب الكمال ٥٨/٨ . وموسى مولى أبي بكر مجهول كما قاله الذهبي في الميزان ٢٠٥/٤ . قلت : في زوائد الزهد موسى بن أبي بكر وهو تصحيف .

(١٩٦) انظر : زاد المعاد ٤٧/١

فهل يعقل بعد هذا أن يأمر الله بإبقاء ابن هاجر وذبح ابن سارة في مقر هاجر وابنها هذا مالا تقتضيه الحكمة ولا يقبله العقل السليم .

٨- افترض العلامة، ابن عثيمين –رحمه الله –اعتراضاً على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله –تعالى - : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " حيث قال : " وقد يقول قائل إنه بشر بيعقوب باعتبار المآل ؛ لأنه إذا نسخ وجوب الذبح بقي هذا الولد ورزق ولداً " .

ثم أجاب عن ذلك بقوله : " نعم هذا يمكن أن يرد به لكن تفوت البشارة عندما يؤمر بالذبح ومعلوم أن الإنسان المبشر بالشيء لا يمكن أن يزعج بضده، فإذا أزعج بضده انقلبت البشارة سوءاً " (١٩٧) .

قلت : وبعد هذا العرض والتحقيق فإنه لا يخالجني أدنى شك في أن الذبيح إسماعيل .

وقد قال شيخ الإسلام بن تيمية –رحمه الله - : " وفي الجملة فالنزاع فيها مشهور، لكن الذي يجب القطع به أنه إسماعيل وهو الذي عليه الكتاب والسنة والدلائل المشهورة وهو الذي تدل عليه التوراة التي بأيدي أهل الكتاب " (١٩٨) .

وقال ابن القيم : " وإسماعيل هو الذبيح على القول الصواب عند علماء الصحابة والتابعين ومن بعدهم وأما القول بأنه إسحاق فباطل بأكثر من عشرين وجهاً، وسمعت شيخ الإسلام بن تيمية –قدس الله روحه – يقول : " هذا القول إنما هو متلقى من أهل الكتاب مع أنه باطل بنص كتابهم " (١٩٩) .

---

(١٩٧) انظر : تفسير سورة الصافات ص : ٢٤٥ .

(١٩٨) انظر : الفتاوى ٣٣١/٤ .

(١٩٩) نظر : زاد المعاد .

وقال ابن كثير : " وهذا هو الظاهر من القرآن بل كأنه نص على أن الذبيح هو إسماعيل ؛ لأنه ذكر قصة الذبيح ثم قال بعده :

" وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " إلى أن قال " وقد قال بأنه إسحاق طائفة كثيرة من السلف وغيرهم، وإنما أخذوه –والله أعلم– من كعب الأحبار أو صحف أهل الكتاب وليس في ذلك حديث صحيح عن المعصوم حتى نترك لأجله ظاهر الكتاب العزيز ولا يفهم هذا من القرآن بل المفهوم بل المنطوق بل النص عند التأمل على أنه إسماعيل "(٢٠٠) .

قلت : وذهب الزجاج إلى التوقف في المراد بالذبيح (٢٠١)

وتابعه أبو الليث السمرقندي (٢٠٢) (٢٠٣) والسيوطي (٢٠٤) والشوكاني (٢٠٥) وصديق خان (٢٠٦) .

---

(٢٠٠) انظر : البداية والنهاية ١٥٩/١ .

(٢٠١) انظر : معاني القرآن وإعرابه ٣١١/٤ .

(٢٠٢) هو أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي روى عن محمد بن الفضل البخاري وغيره، روى عنه أبو بكر الترمذي وغيره له " بحر العلوم " في تفسير القرآن " تنبيه الغافلين " و " بستان العارفين " و " الفتاوى " توفي سنة (٣٧٥) هـ .

انظر : سير أعلام النبلاء ٣٢٢/١٦ ، تاج التراجم ص : ٧٩ ، طبقات المفسرين للداودي ٣٤٥/٢ ، معجم المؤلفين ٩١/١٢ .

(٢٠٣) انظر : بحر العلوم ١٢٠/٣ .

(٢٠٤) انظر : القول الفصيح ص : ٨٦ .

(٢٠٥) انظر : فتح القدير ٤٠٧/٤- ٤٠٨ .

(٢٠٦) هو أبو الطيب صديق خان بن حسن البخاري القنوجي الهندي ولد سنة (١٢٤٨) هـ أخذ عن أبيه وأخيه أحمد وصدر الدين خان وحسين اليمني وعبدالحق الهندي له عدة =

قال القرطبي بعد أن ذكره عن الزجاج : " وهذا مذهب ثالث "(٢٠٧) .

أقول : وينبغي أن لا يتوقف في هذه المسألة بل ينظر في دلائل الفريقين وسيظهر للمنصف أيهما الذبيح .

الخاتمــــــــــــة

بعد أن منّ الله – سبحانه وتعالى – عليَّ بإتمام بحثي : " أضواء المصابيح لكشف الذبيح " أستطيع استخلاص أبرز نتائج البحث وهي كالتالي :

١ - أهمية علم المبهمات ؛ لأن مرجعه الكتاب والسنة فلا مجال للرأي والاجتهاد فيه .

٢ - أن مذهب الأكثرين هو أن الذبيح إسماعيل .

٣ - أن الصحيح أن الذبيح إسماعيل .

٤ - أن وجه الدلالة من الكتاب والسنة في كون الذبيح إسماعيل ظاهر جداً .

٥ - أن وجه الدلالة من الكتاب في كون الذبيح إسحاق غير ظاهر .

٦ - أن الأدلة من السنة في كون الذبيح إسحاق إما صحيح غير صريح وهو دليل واحد والدلالة منه غير ظاهرة . وإما صريح غير صحيح فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جداً أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء .

= مؤلفات منها : " فتح البيان في مقاصد القرآن " و " والروضة الندية " و " وشرح مختصر صحيح مسلم " للمنذري وغيرها توفي سنة (١٣٠٨) هـ .

انظر : إيضاح المكنون ١٠/١ ، هدية العارفين ٣٨٨/٢ ، الأعلام ١٦٧/٦ ، معجم المؤلفين ٩٠/١ ، مقدمة فتح البيان ٣/١ وما بعدها

(٢٠٧) انظر : تفسير القرطبي ١٠١/١٥.

٧- أن القرآن العظيم اكتفى في تعيين الذبيح بالتلويح دون التصريح تألفاً لقلوب أهل ا لكتاب ودفعاً للخصام الذي لا ينتهي بينهم وبين المسلمين .

٨- أن القول بأن الذبيح إسحاق مصدره أهل الكتاب .

هذا ما أردت رقمه وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

المراجع

[١] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر . *الإتقان في علوم القرآن* ، – تحقيق فواز زمرلي – دار الكتاب العربي ط ١ – ١٤٢٤هـ.

[٢] الخطيب، لسان الدين ، تحقيق محمد عنان، *الإحاطة في أخبار غرناطة*، – مكتبة الخانجي – القاهرة ط ١ - ١٣٩٤هـ

[٣] ابن العربي ، أبو بكر محمد بن عبد الله ، *أحكام القرآن* ، – تحقيق علي البجادي – دار المعرفة : بيروت ط ١

[٤] الطبري، محمد بن محمد الطبري الشهير، ب " إلكيا الهراسي " *أحكام القرآن*، تحقيق موسى محمد علي وعزت عطية دار الكتب الحديثة – مصر الطبعة الأولى .

[٥] الأرزقي ، أبو الوليد محمد بن عبد الله – تحقيق – رشدي ملحس ، *أخبار مكة* ، – مطابع دار الثقافة مكة – الطبعة الثانية

[٦] البغدادي ، أبو محمد عبد الله بن علي ، *الاختيار في القراءات العشر* ، – تحقيق عبد العزيز السبر – ط١ - ١٤١٧هـ

[٧] الحنفي ، أبو السعود بن محمد العمادي ، *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*، – تحقيق عبد القادر عطاء – مكتبة الرياض الحديثة – الرياض.

[٨] ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم بن الأثير. *أسد الغابة في معرفة الصحابة* ، – دار إحياء التراث العربي - بيروت - ط١

[٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر ، *الإصابة في تمييز الصحابة* ، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١

[١٠] الشنقيطي، محمد الأمين الشنقيطي. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*، – عالم الكتب – بيروت.

[١١] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد – تحقيق زهير غازي زاهد. *إعراب القرآن* – عالم الكتب ط٢ – ١٤٠٥هـ.

[١٢] الزركلي، خير الدين الزركلي، *الأعلام*، – دار العلم – بيروت – ط٧ – ١٩٨٦هـ

[١٣] ابن قيم الجوزية، أبي عبد الله محمد بن قيم. *إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان*، – تحقيق مجدي السيد – دار الحديث ط ٧ - ١٤١٩هـ

[١٤] القفطي، علي بن يوسف. *إنباه الرواة على أنباء النحاة*، – تحقيق محمد إبراهيم – دار الفكر العربي – القاهرة ط ١ – ١٤٠٦هـ.

[١٥] السمعاني، عبد الكريم بن محمد. *الأنساب*، – تحقيق عبد الله البارودي مكتبة المؤيد – الرياض – ١٤٠٨هـ

[١٦] البيضاوي، عبد الله بن عمر. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، - دار الجيل

[١٧] البغدادي، إسماعيل باشا. *إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون*، –مكتبة المثنى – بغداد – ط١

[١٨] البزار، أحمد بن عمرو. *البحر الزخار* "مسند البزار"، – تحقيق محفوظ الرحمن – مؤسسة علوم القرآن – بيروت – ط١ – ١٤١٤هـ

[١٩] السمرقندي، أبو الليث نصر بن محمد السمر. *بحر العلوم*، – تحقيق –على معوض – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١ – ١٤١٢هـ

[٢٠] أبو حيان محمد بن يوسف الغرناطي. *البحر المحيط " تفسير أبي حيان "*، – دار الفكر – بيروت – ط٢ – ١٤٠٢.

[٢١] ابن كثير. إسماعيل بن عمر. *البداية والنهاية* – مكتبة المعارف – بيروت – ط٥ – ١٩٨٣هـ.

[٢٢] الشوكاني، محمد بن علي. *البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع*، – مطبعة السعاده القاهرة – ط١ – ١٣٤٨هـ.

[٢٣] الكرماني، محمد بن حمزة. *البرهان في توجيه متشابه القرآن*، – تحقيق عبد القادر عطاء – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١ – ١٤٠٦هـ

[٢٤] الضبي. أحمد بن يحيى. *بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس*، – *دار الكاتب العربي*.

[٢٥] السيوطي ، عبدالرحمن بن أبي بكر. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، - مطبعة ومكتبة عيسى البابي -مصر - ط ١- ١٣٨٤هـ..

[٢٦] ابن قطلوبغا، قاسم. *تاج التراجم في طبقات الحنفية*، - مكتبة المثنى - بغداد - ط١ - ١٩٦٢هـ..

[٢٧] الطبري ، أبو جعفر محمد بن جرير. تاريخ *الأمم والملوك*، - مؤسسة الكتب الثقافية - ط ١ - ١٤٠٧هـ.

[٢٨] البغدادي، أحمد بن علي الخطيب ، *تاريخ بغداد*، - المكتبة السلفية - المدينة المنورة.

[٢٩] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر . *تاريخ الخلفاء*، تحقيق - محمد إبراهيم - دار نهضة مصر القاهرة - ط١ - ١٣٩٥هـ.

[٣٠] ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ، *تاريخ دمشق*، - تحقيق عمر غرامة العمروي - دار الفكر - بيروت - ط١.

[٣١] التباهي، أبو الحسن بن عبد الله بن الحسن . *تاريخ قضاة الأندلس* - المكتب التجاري - بيروت.

[٣٢] البخاري، محمد بن إسماعيل ، *التاريخ الكبير*، - مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت .

[٣٣] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن . *التبصرة* ، - دار الكتب العلمية - بيروت ط١ - ١٤٠٦هـ.

[٣٤] القيسي، مكي بن أبي طالب ، *التبصرة في القراءات السبع* . - الدار السلفية. ط٢ - ١٤٠٢هـ.

[٣٥] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. - دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس .

[٣٦] الزيلعي، عبد الله بن يوسف . *تخريج أحاديث الكشاف* ، - اعتنى به سلطان الطبيشي - دار ابن خزيمة - الرياض - ط١- ١٤١٤هـ

[٣٧] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. *تذكرة الأريب في تفسير الغريب*، - تحقيق علي البواب - مكتبة المعارف - الرياض - ط١ - ١٤٠٧هـ

[٣٨] الذهبي، محمد بن أحمد . *تذكرة الحفاظ*، دار إحياء التراث العربي .

[٣٩] الذهبي، محمد بن أحمد. *تذهيب تهذيب الكمال* - تحقيق سعد كامل- ، الفاروق الحديثة - ط١ - ١٤٢٥هـ.

[٤٠] البكري، أبو الحسن محمد. *تسهيل السبيل في فهم معاني التنزيل*، تحقيق علي السحيباني – رسالة ماجستير من جامعة الإمام.

[٤١] السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله. *التعريف والإعلام* – تحقيق – ابن مهنا – *التعريف و الإعلام*، دار الكتب العلمية – بيروت ط١ – ١٤٠٧هـ.

[٤٢] العثيمين، محمد بن صالح. *تفسير سورة الصافات*، – دار الثريا للنشر – ط١ – ١٤٢٤هـ.

[٤٣] ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*، – مكتبة دار التراث – القاهرة.

[٤٤] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. *تفسير القرآن*، – تحقيق مصطفى مسلم – مكتبة الرشد الرياض – ط١ – ١٤١٤هـ .

[٤٥] البلخي، مقاتل بن سليمان. *تفسير القرآن*، – تحقيق أحمد فريد – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١ – ١٤٢٤هـ.

[٤٦] البصري، يحيى بن سلام. *تفسير القرآن*، – تحقيق هند شلبي – ط١ - ١٤٢٥هـ.

[٤٧] الفخر الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير "تفسير الرازي"*، دار الفكر - ط٣ – ١٤٠٥هـ.

[٤٨] المكي، مجاهد بن جبر – رواية أبي القاسم الهمذاني. *تفسير مجاهد*، – تحقيق عبد الرحمن السورتي – مجمع البحوث – الإسلامية إسلام أباد.

[٤٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *تقريب التهذيب*، – تحقيق محمد عوامة – دار الرشيد – ط١ – ١٤٠٦هـ.

[٥٠] العراقي، عبد الرحيم بن الحسين. *التقييد و الإيضاح*، – مؤسسة الكتب الثقافية

[٥١] الذهبي، محمد بن أحمد. *تلخيص المستدرك*، – بحاشية المستدرك – دار الكتاب العربي – بيروت.

[٥٢] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *تهذيب التهذيب*، – دار صادر – ط١ – ١٣٢٦هـ

[٥٣] المزي، أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن. *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*، – تحقيق بشار عواد – مؤسسة الرسالة – ط١ – ١٤١٨هـ

[٥٤] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر . *تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ، – تحقيق عبدالرؤوف – مكتبة الأوس – المدينة.

[٥٥] البستي، محمد بن حبان. *الثقات* ، – دار الفكر – ط١ – ١٣٩٩هـ.

[٥٦] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير . *جامع البيان عن تأويل آي القرآن" تفسير الطبري"* ، – دار الفكر – ١٤٠٥هـ .

[٥٧] القرطبي، محمد بن أحمد القرطبي. *الجامع لأحكام القرآن" تفسير القرطبي"* – تصحيح إبراهيم اطفيش – الطبعة الثالثة.

[٥٨] الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم . *الجرح والتعديل*، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١ – ١٤٢٢هـ.

[٥٩] البغوي، أبو القاسم . *الجعديات* ، – تحقيق عبد المهدي بن عبد الهادي – مكتبة الفلاح – ط١ – ١٤٠٥هـ.

[٦٠] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد . *جوامع السيرة* . – تحقيق – إحسان عباس – وزارة المعارف السعودية – ط١ – ١٤٠٢هـ.

[٦١] ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد . *حجة القراءات* ، – تحقيق سعيد الأفغاني – مؤسسة الرسالة – بيروت ط ٢ – ١٣٩٩هـ

[٦٢] البغدادي، محمد بن المظفر بن موسى . *حديث شعبة* ، – تحقيق صالح عثمان اللحام – الدار العثمانية –ط ١ – ١٤٢٤هـ.

[٦٣] المكناسي، أحمد بن محمد الشهير بـ " ابن القاضي ". *درة الحجال في أسماء الرجال* ، تحقيق محمد ابو النور – دار التراث – القاهرة –ط ١ – ١٣٩٠هـ.

[٦٤] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، – دار الكتب الحديثة – القاهرة –ط ٢ – ١٣٨٥ هـ .

[٦٥] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر . *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، – دار الفكر –ط ١ – ١٤٠٣هـ.

[٦٦] العليمي، عبد الرحمن بن محمد . *الدر المنضد في ذكر أصحاب الإمام أحمد* ، – تحقيق عبد الرحمن العثيمين – مكتبة التوبة – السعودية.

[٦٧] ابن فرحون، إبراهيم بن علي . *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب* ، – تحقيق محمد أبو النور – دار التراث القاهرة.

[٦٨] الأنصاري، عبدالحميد الفراهي . *الرأي الصحيح في من هو الذبيح* ، – دار القلم دمشق –ط – ١٤٢٠هـ.

[٦٩] الألوسي، أبو الفضل محمود . *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* ، – دار إحياء التراث العربي – بيروت – الطبعة الثانية .

[٧٠] الطبري، أبو جعفر محب الدين أحمد بن عبدالله . *الرياض النضرة في مناقب العشرة*، – دار الكتب العلمية – بيروت –ط ١ – ١٤٠٥هـ.

[٧١] الزرعي، محمد بن أبي بكر الشهير بـ " ابن قيم الجوزية. *زاد المعاد في هدى خير العباد* ، تحقيق الأرناؤوط مؤسسة الرسالة – بيروت – ط ٢- ١٤٠٤هـ.

[٧٢] ابن حنبل، الإمام أحمد بن محمد. *الزهد* ، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط ١- ١٤٠٣هـ.

[٧٣] ابن مجاهد، أبي بكر أحمد بن موسى . *السبعة في القراءات*، تحقيق شوقي ضيف – دار المعارف.

[٧٤] الألباني، محمد ناصر الدين . *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة* ، - مكتبة المعارف – الرياض –ط ١ – ١٤٢٢هـ.

[٧٥] السجستاني، أبي داوود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داوود*، – دار الجيل – بيروت - ١٤٠٨هـ .

[٧٦] الذهبي، محمد بن احمد . *سير أعلام النبلاء* ، – مؤسسة الرسالة – ط ٣- ١٤٠٥هـ.

[٧٧] مخلوف، محمد بن محمد . *شجرة النور الزكية في طبقات المالكية*، – دار الكتاب العربي – بيروت

[٧٨] الحنبلي، عبد الحي بن العماد . *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. – المكتب التجاري – بيروت

[٧٩] النووي، يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* ، – المطبعة المصرية ومكتبتها .

[٨٠] القاري، ملا علي . *شرح الشفاء* ، بهامش نسيم الرياض – دار الكتاب العربي

[٨١] البيهقي، أحمد بن الحسين . *شعب الإيمان* ، – تحقيق محمد زغلول – دار الكتب العلمية – بيروت.

[٨٢] البحصبي، القاضي عياض بن موسى . *الشفاء بتعريف حقوق المصطفى* ، – تحقيق علي البجادي – مطبعة عيسى البابي – القاهرة.

[٨٣] القاسي، أبو الطيب محمد بن أحمد. *شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام*، — دار الكتب العلمية — بيروت.

[٨٤] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، — عالم الكتب — بيروت وأيضاً تحقيق محمود نصار — دار الكتب العلمية — بيروت — ط ٣ - ١٤٢٤هـ.

[٨٥] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داوود*، — مكتب التربية العربي — ط ١- ١٤٠٩هـ.

[٨٦] مسلم. *صحيح مسلم*، — المكتبة الإسلامية — استانبول وأيضاً — دار ابن رجب — ط ١- ١٤٢٢هـ.

[٨٧] ابن بشكوال، خلف بن عبدالملك. *الصلة*، — الدار المصرية — القاهرة.

[٨٨] البلنسي، محمد بن علي. *صلة الجمع وعائد التذييل لموصول كتابي الإعلام والتكميل*، — تحقيق عبدالله عبدالكريم محمد - ط ١-١٤١١هـ.

[٨٩] العقيلي، محمد بن عمر. *الضعفاء الكبير*، — تحقيق عبدالمعطي قلعجي — دار الكتب العلمية — بيروت — الطبعة الأولى.

[٩٠] الدارقطني، علي بن عمر. *الضعفاء و المتروكون*، - تحقيق — موفق بن عبدالقادر — مكتبة المعارف — الرياض — ط١-١٤٠٤هـ.

[٩١] النسائي، أحمد بن شعيب. *الضعفاء والمتروكون*، — تحقيق بوران الضناوي — وكمال الحوت مؤسسة الكتب الثقافية- ط١ ١٤٠٧هـ.

[٩٢] السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*، — دار مكتبة الحياة — بيروت.

[٩٣] السيوطي، لعبد الرحمن بن أبي بكر. *طبقات الحفاظ*، — دار الكتب العلمية — بيروت — ط١- ١٤٠٣هـ.

[٩٤] أبو يعلى، أبي الحسين محمد. *طبقات الحنابلة*، — تحقيق عبد الرحمن العثيمين — دار الملك عبد العزيز- ١٤١٩هـ.

[٩٥] الإستوي، عبد الرحيم بن الحسن. طبقات *الشافعية*، تحقيق عبد الله الجبوري — دار العلوم - ١٤٠٠هـ.

[٩٦] السبكي، عبد الوهاب بن علي. *طبقات الشافعية الكبرى*، تحقيق عبد الفتاح الحلو – هجر للطباعة والنشر- ط٢- ١٤١٣هـ.

[٩٧] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي. *طبقات الفقهاء*، – تحقيق إحسان عباس – دار الرائد العربي – ط٢- ١٤٠١هـ.

[٩٨] أبو السيوطي، عبدالرحمن. *طبقات المفسرين*، –دار الكتب العلمية –بيروت.

[٩٩] الداودي، محمد بن علي. *طبقات المفسرين*، – تحقيق علي محمد عمر – مكتبة وهبة – مصر – ط ١- ١٣٩٢هـ.

[١٠٠] الذهبي، محمد بن أحمد. *العبر في خبر من غبر*، – تحقيق محمد زغلول – دار الكتب العلمية – بيروت –ط- ١٤٠٥هـ.

[١٠١] القاسي، محمد بن أحمد. *العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين*، – مطبعة السنة المحمدية – القاهرة - ١٣٨٦هـ.

[١٠٢] العيني، محمود بن أحمد. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*، – دار الفكر.

[١٠٣] الجزري، محمد بن محمد. *غاية النهاية في طبقات القراء*، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١- ١٣٥٢هـ.

[١٠٤] بن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. *الفتاوى*، – جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم.

[١٠٥] السبكي، علي بن عبد الكافي. *الفتاوى*، – دار المعرفة – بيروت.

[١٠٦] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن باز – رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

[١٠٧] الأنصاري، صديق بن حسن خان تقديم عبد الله الأنصاري. *فتح البيان في مقاصد القرآن*، – المكتبة العصرية - ١٤١٢هـ.

[١٠٨] المناوي، عبدالرؤوف، *الفتح السماوي بتخريج أحاديث تفسير البيضاوي*، تحقيق محمد عالم. – دار العاصمة – الرياض- ١٤٠٩هـ.

[١٠٩] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*، – دار المعرفة – بيروت.

[١١٠] الكتبي، محمد بن شاكر .*فوات الوفيات* ، – تحقيق إحسان عباس – دار صادر .

[١١١] الحربي، أبو الحسن علي بن عمر. *الفوائد المنتقاة*، – تحقيق تيسير أبو حيمد – دار الوطن – ط١- ١٤٢٠هـ.

[١١٢] النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق .*الفهرست* ، – دار المعرفة – بيروت .

[١١٣] الطبري، محب الدين أحمد بن عيد الله .*القرى لقاصد أم القرى*، – دار الكتب العلمية – بيروت .

[١١٤] ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي . *قصص الأنبياء* ، – تحقيق مصطفى عبد الواحد – دار الكتب الحديثة.

[١١٥] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. *القول الفصيح في تعيين الذبيح*، – تحقيق إبراهيم الحازمي – الطبعة الأولى توزيع – مؤسسة الجريسي .

[١١٦] الذهبي، محمد بن أحمد . *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة*، تحقيق – عزت عطية – دار الكتب الحديثة مصر- ١٣٩٢هـ.

[١١٧] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف* ، مطبوع مع الجزء الرابع من الكشاف – دار المعرفة – بيروت .

[١١٨] الجرجاني، أبو أحمد عبد الله بن عدي . *الكامل في ضعفاء الرجال* ، - دار الفكر – بيروت –ط١- ١٤٠٤هـ.

[١١٩] الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمد بن عمر . *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل* . –دار المعرفة بيروت.

[١٢٠] حاجي خلفية ، مصطفى بن عبدالله، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون* ، مكتبة المثنى – بغداد.

[١٢١] ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم .*كشف المعاني في المتشابه و المثاني* ، – تحقيق – مرزوق إبراهيم – دار الشريف – ط١- ١٤٢٠هـ .

[١٢٢] الفارسي، أبي حفص عمر بن عبد الرحمن .*الكشف عن مشكلات الكشاف*، – مخطوط في المكتبة المركزية جامعة الإمام تحت رقم (٥٢١٨ ف).

[١٢٣] الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد. *الكشف والبيان" تفسير الثعلبي"*. تحقيق أبي محمد بن عاشور – دار إحياء التراث العربي – ط١-١٤٢٢هـ

[١٢٤] الجزري، عز الدين بن الأثير. *اللباب في تهذيب الأنساب*. – مكتبة المثنى – بغداد.

[١٢٥] الدمشقي، أبو حفص عمر بن علي بن عادل. *اللباب في علوم الكتاب*، – تحقيق عادل عبدالموجود – دار الكتب العلمية.

[١٢٦] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *لسان الميزان*، – دار الكتاب الإسلامي –الطبعة الثانية.

[١٢٧] البستي، محمد بن حبان. *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين*، تحقيق محمود إبراهيم زايد– دار الكتب العلمية – بيروت.

[١٢٨] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*، – مؤسسة المعارف – بيروت - ١٤٠٦هـ.

[١٢٩] ابن جني، أبو الفتح عثمان. *المحتسب*، تحقيق محمد عطاء دار الكتب العلمية – بيروت – ط١-١٤١٩هـ.

[١٣٠] إسماعيل، أبو الفداء عماد الدين. *المختصر في أخبار البشر" تاريخ أبي الفداء"*، – دار المعرفة– بيروت.

[١٣١] النسفي، عبدالله بن أحمد. *مدارك التنزيل وحقائق التأويل" تفسير النسفي"*، – دار الفكر.

[١٣٢] الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*، – دار الكتاب العربي – بيروت.

[١٣٣] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *المسند*، – دار صادر – بيروت، وأيضاً شرح أحمد شاكر – دار المعارف - الطبع ة الرابعة-١٣٧٣هـ.

[١٣٤] الذهبي، محمد بن أحمد. *المشتبه في الرجال أسمائهم وأنسابهم*، – تحقيق علي البجادي – دار إحياء الكتب العربية – عيسى البابي – مصر.

[١٣٥] الأزدي، عبدالغني بن سعيد. مشتبه *النسبة*، – مكتبة الدار – المدينة– الطبعة الأولى.

[١٣٦] البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل" تفسير البغوي"*، تحقيق خالد العك. - دار المعرفة – بيروت – ط ١-١٤٠٦هـ.

[١٣٧] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس. معاني القرآن – تحقيق يحيى مراد – دار الحديث - القاهرة.

[١٣٨] الفراء، يحيى بن زياد. *معاني القرآن*، – عالم الكتب - بيروت.

[١٣٩] الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري. *معاني القرآن وإعرابه*، تحقيق عبدالجليل شلبي – عالم الكتب – بيروت – ط١ - ١٤٠٨هـ.

[١٤٠] الحموي، ياقوت بن عبدالله. *معجم الأدباء*، – دار الفكر – الطبعة الثالثة.

[١٤١] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الأوسط*، – دار الحرمين للنشر و التوزيع.

[١٤٢] الذهبي، محمد بن أحمد. معجم *الشيوخ*، – تحقيق محمد الهيلة – مكتبة الصديق – الطائف- ط١ - ١٤٠٨هـ.

[١٤٣] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*، – تحقيق حمدي السلفي – الطبعة الثانية.

[١٤٤] الذهبي، محمد بن أحمد. *المعجم المختص بالمحدثين*، – تحقيق محمد الهيلة – مكتبة الصديق – الطائف- ط١ - ١٤٠٨هـ.

[١٤٥] كحالة، عمر رضا. *معجم المؤلفين*، – مكتبة المثنى – دار إحياء التراث العربي – بيروت.

[١٤٦] الذهبي، محمد بن أحمد. *معرفة القراء الكبار*، – تحقيق محمد جاد الحق – دار الكتب الحديثة – ط- ١٤٠٤هـ.

[١٤٧] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *مفحمات الأقران في مبهمات القرآن*، –تحقيق مصطفى ديب البغا – مؤسسة علوم القرآن –دمشق –بيروت –ط ٢- ١٤٠٣هـ.

[١٤٨] ابن رشد، محمد بن أحمد بن. *المقدمات الممهدات*، – تحقيق محمد حجي – دار الغرب الإسلامي – ط١- ١٤٢٤هـ.

[١٤٩] الذهبي، محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال*، – تحقيق علي البجادي – دار المعرفة بيروت.

[١٥٠] الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن بن محمد. *نزهة الألباء في طبقات الأدباء*، – تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم دار نهضة مصر – الفجالة – مصر –ط١- ١٣٨٦هـ.

[١٥١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *نزهة الألباب في الألقاب*، – تحقيق عبدالعزيز السديري مكتبة الرشد – الرياض –ط١- ١٤٠٩هـ.

[١٥٢] الخفاجي، شهاب الدين أحمد. *نسيم الرياض في شرح شفاء القاضي عياض*، — دار الكتاب العربي — الطبعة الأولى.

[١٥٣] البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر. *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*، — الدار السلفية.

[١٥٤] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *النكت الظراف على الأطراف*، مطبوع مع تحفة الأشراف — الدار القيمة — الهند.

[١٥٥] القصاب، الحافظ محمد بن علي الكرجي. *نكت القرآن*، تحقيق إبراهيم الجنيدل — دار ابن القيم، دار ابن عفان —الطبعة الأولى - ١٤٢٤هـ.

[١٥٦] الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك. *الوافي بالوفيات*، باعتناء س/ ديد رينغ — دار النشر: فرانز شتاينر بقسبادن — ط ٢- ١٣٨١ هـ.

[١٥٧] الواحدي، علي بن أحمد. *الوسيط في تفسير القرآن المجيد*، — تحقيق عادل عبدالموجود — دار الكتب العلمية — بيروت — ط١- ١٤١٥هـ.

[١٥٨] القسنطيني، أحمد بن حسن. *الوفيات*، — تحقيق عادل نويهض — دار الآفاق الجديدة — بيروت — ط٢- ١٩٧٨.

[١٥٩] السلامي، أحمد بن رافع. *الوفيات*، — تحقيق صالح عباس — مؤسسة الرسالة —ط١- ١٤٠٣هـ.

[١٦٠] ابن خلكان، أحمد بن محمد. *وفيات الأعيان*، — تحقيق إحسان عباس — دار الفكر.

[١٦١] القطان، أبو الحسن علي بن محمد. *الوهم والإيهام*، —تحقيق الحسين سعيد —دار طيبة — ط١- ١٤١٨هـ.

[١٦٢] البغدادي، إسماعيل باشا. *هدية العارفين*، — مكتبة المثنى — بغداد- ط١- ١٩٥١

Spot Lights on Discovering the Killed

Dr. Suleman bin Abdul Aziz Al-Suleman

Abstracts. : The research aims at determining the killed of Ibrahim's sons (peace be upon him) by evidence of the Quran and Sunnah. I found that scientists have two famous opinions , and the right one that the killed is Ismail, according to its right evidence and the appearing of that evidence. The evidence on being Ishaq is either true , not clear without clear evidence on clear not true that it is negative very weak or Isrilic claims, the weaker raised it and the saying that Ishaq is the killed comes from the point of view of the owners of the book as its source. Allah knows the true.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٥- ٧٤٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

نظرات عقدية في تاريخ الفلسفة اليونانية

علي بن محمد الدخيل الله

الأستاذ المشارك بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث لعرض تاريخ الفلسفة اليونانية وذلك لاستنتاج بعض الجذور والأسس الفكرية والفلسفية (العقدية) لكثير من الانحرافات في جانبي الحد والقياس كما يهدف لإبراز الأسس والجذور لكثير من الانحرافات التي وقع فيها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميون الذين خاضوا في الكون والوجود وفي الله وأسمائه وصفاته متأثرين بفلسفة اليونان:

وقد بين الباحث أن معنى الفلسفة هو التعمق في البحث في الوجود أو أحد أجزائه وأن هدفها تحقيق السعادة.

كما عرض الباحث لمصادر الفلسفة اليونانية وبين أنها ليست مقطوعة الصلة بما قبلها إلا أنها تميزت عن سائر الفلسفات بصفات خاصة.

ثم أشار الباحث إلى أن الفلسفة اليونانية مرت بثلاثة أطوار طور النشوء وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وزعموا أن الوجود هو هذا المحسوس.

وطور النضوج (الفلسفة المدنية): وفيه برز الذين قدموا العقل على الحس.

وطور الذبول: وهو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء السابقة.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج لعل من أبرزها:

١- أن معنى الفلسفة هو التعمق في دراسة الوجود أو أحد أجزائه لتحقيق السعادة، وأن كل الفلسفات عاجزة عن تحقيق هذا المعنى، وأن السعادة لا تتحقق إلا بدين الإسلام.

٢- أن الفلسفة اليونانية في عصور الازدهار فلسفة متميزة.

٣- أن نظر الفلاسفة اليونانيين للوجود لم يتجاوز الحس والعقل.

٤- أن هناك جملة من النظريات والآراء تعود إلى عقائد يونانية منها:

٥- نظرية (الجوهر الفرد) التي اشتهرت عند المتكلمين والفلاسفة الإسلاميين وكذا نظرية (الكمون) عند المعتزلة ونظرية (التولد) ونظرية (التنزيه) نفي الصفات ونظرية (الفيض) وكذا التفريق بين الوجود والماهية وغيرها.

ولعل من الجديد الذي يضيفه هذا البحث:

- أن القول بأن الحد يفيد العلم يرجع إلى عقيدة يونانية تقوم على تأليه العقل.
- أن القول بالحد يقوم على عقيدة فاسدة وهو القول بقدم الهيولى التي بني عليها القول بقدم العالم.
- أن القول بأن الكليات تفيد العلم أزلاً وأبداً ينطلق من عقيدة أفلاطون في نظرية المثل.
- أن القول بأن الكليات تفيد العلم اليقيني عند أرسطو يعود إلى اعتقاده بالعقل الفعال وأنه مصدر العلم الشامل الكامل.

مقدمـــــــــة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد:

فهذه نظرات عقدية في تاريخ الفلسفة اليونانية قمت بعرضها بإيجاز مع الاهتمام بعقيدتهم في أصل الوجود ومصادر المعرفة فيه لأن ذلك هو الأصل الذي تقوم عليه بقية القضايا الفكرية والعملية.

والهدف من هذا العرض التاريخي لمسار الفكر اليوناني هو بيان عقيدة الفلاسفة اليونانيين عبر التاريخ وعلاقتها بما ينتج عنها من فكر في علم المنطق لإظهار الجذور العقدية التاريخية لهذا العلم الذي يزعمون أنه ميزان العلوم وأنه قانون للعقل البشري أينما كان وجعلوه مرجعاً وميزاناً لسائر العلوم بما فيها علوم الوحي . هذا من جهة ومن جهة أخرى يهدف لبيان الجذور العقدية والفلسفية لعدد من المسائل التي تأثر بها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميين وجعلوها مبادئ وقواعد يرجعون إليها في مسائل الاعتقاد وجعلوها حاكمة على كل ما عداها من علم أو فكر بما في ذلك الكتاب والسنة وفق رؤية شرعية تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة.

وقد قمت في سبيل تحقيق هذا الهدف ما يلي :

١- عرض لمسار الفكر اليوناني لبيان المراحل التاريخية التي مرت بها معتقداتهم وخصوصاً ما يتعلق بأصل الوجود ومصادر المعرفة فيه.

٢- الصلة بين عدد من مسائل علم المنطق وبين عقيدة الفلاسفة من جهة وبين عقيدة الفلاسفة وبين عدد من مسائل علم الكلام وما يسمى بالفلسفة الإسلامية من جهة أخرى.

٣- أشرت إلى هذه الصلة في ثنايا البحث وفق التسلسل التاريخي الفلسفي لإظهار أن هذه المقولات نتيجة لفكر وعقيدة الفلاسفة (التراكمية) عبر تاريخ الفلسفة اليونانية.

٤- قمت ببيان هذه الصلة وصياغتها وفق رؤية شرعية صحيحة تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة لأن كثيراً من تعرضوا لهذه المسائل أو بعضها في الكتابة أو التأليف لا يخلوا أما أن يكونوا من الفلاسفة أو من المتكلمين أو من المستشرقين أو ممن ينتمون إلى إحدى المذاهب الفكرية أو الكلامية أو الفلسفية ومعظمهم ممن يعظمون الفلسفة اليونانية وأسطينها وينظرون إليها نظرة الإكبار والإعجاب: وقد يكون منهم من ينتقد هذه

الفلسفة أو بعض جوانبها بدعوى أنه باحث محايد يبحث عن الحقيقة إلا أنه لم يكن ينطلق من فكر مستنير يعتمد على رؤية شرعية صحيحة.

وهذا يدركه المتخصصون الذين لهم إطلاع واسع على ما كتب من هذه المسائل من كم هائل يندر فيه وجود الرؤية الشرعية الصحيحة كما يندر فيه بيان الصلة بين عقائد الفلاسفة اليونانيين وبين مسائل المنطق بخاصة وبينها وبين مسائل علم الكلام بعامة وفق منهج أهل السنة/ ولعل هذا هو الجديد الذي يضيفه هذا البحث.

٥- اتسم هذا العرض والربط والبيان بلغة سهلة واضحة بعيدة عن التعقيد والتقعير الفلسفي ولذلك يمكن أن يدركها القارئ غير المتخصص مع العمق في الفهم والتحليل.

أما الردود التفصيلية ومناقشة كل قضية من هذه القضايا على حده فقد كتبت فيها عدد من البحوث: بعضها تم نشره وبعضها معد للنشر وبعضها تحت الدراسة والبحث.

وذكرت في الخاتمة موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث ثم أهم النتائج التي توصلت إليها مع بيان الجديد في هذا البحث.

أسأل الله العلي العظيم أن يلهمنا الرشد وأن يوفقنا لقول الحق والله وحده المستعان وعليه التكلان .

معنى الفلسفة

التفلسف معناه حب الحكمة، والحكمة هي قول الحق وفعل الصواب[1]. والفلسفة كلمة يونانية تتألف من مقطعين: فيلوس Philos وهي بمعنى صديق أو محب،

---

(١) إغاثةاللهفان ٢/٥٦ . ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة البابي الحلبي، مصر، الملل والنحل للشهرستاني ج١ ص٥٨/ دار المعرفة تهافت الفلاسفة ص٢٠ محمود أبو=

والمقطع الثاني سوفيا[٢] Sophia أي: حكمة، فيكون معنى كلمة فيلسوف أي محب الحكمة[٣].

وأول من أطلق هذه الكلمة على الحكمة هو فيثاغورس " الفيلسوف اليوناني الذي كان موجوداً في القرن السادس قبل عيسى عليه السلام [٤]، وهم يقولون: إن الحكيم هو الله وحده فهو الذي قوله الحق وفعله الصواب ولذا لم يسموا أنفسهم بالحكماء وإنما قالوا: إنهم فلاسفة أي من محبي الحكمة[٥]، وهذا يدل على رجاحة عقولهم واتزانهم. ويعرف أرسطو الفلسفة بأنها رد العلم بالأسباب القصوى أو علم الموجود بما هو موجود.

ويعرفها ابن سينا: بأنها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن للإنسان أن يقف عليه.[٦]

ويعرفها ديكارت بأنها " البحث عن الجواهر الأساسية الثابتة والمبادئ الأولى للكائنات [٧].

= الفيض دار الكتاب العربي . بيروت ، دراسات في الفلسفة ص٥ تأليف صلاح عبدالعليم إبراهيم ط ١٣٩٦ مكتبة الحضارة العربية.

(٢) إغاثةاللهفان ٥٦/٢ . ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة البابي الحلبي، مصر.

(٣) مبادئ الفلسفة الإسلامية ج١ ص٩ عبدالجبار الرفاعي.

(٤) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤/٧ محمد فريد وجدي دار المعرفة بيروت الطبعة الثالثة سنة ١٩٧١م.

(٥) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤/٧ محمد فريد وجدي.

(٦) المعجم الفلسفي ١٦٠/٢ د. جميل صليبا . الشركة العالمية للكتاب. دار الكتاب اللبناني . مكتبة المدرسة . بيروت ١٩٨٢م الفلسفة عند اليونان ص ٢٦٦ د. أميرة حلمي مطر.

(٧) الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب ض١١. د. محمد عبدالرحمن بيصار شيخ الأزهر. المكتبة والمطبعة العصرية في صيدا، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

وفي موسوعة المورد[٨] قال بأن الفلسفة : هي البحث عن المبادئ الأساسية ومحاولة الكشف عن ماهية الأشياء وأصولها وعللها وعلاقة بعضها ببعض :

وقال في دائرة معارف القرن العشرين : -

وكان الأقدمون يطلقون لفظ الفلسفة على ثمرات العقل[٩].

ويعرفها الجرجاني باعتبار غايتها : فيقول : هي التشبه بالإله بحسب الطاقة البشرية لتحصيل السعادة الأبدية[١٠].

ويقول ابن القيم رحمه الله في تعريفها :

" المقصود أن الفلاسفة اسم جنس لمن يحب الحكمة ويؤثرها وقد صار هذا الاسم في عرف كثير من الناس مختصاً بمن خرج عن ديانات الأنبياء ولم يذهب إلا لما يقتضيه العقل في زعمه "[١١].

وقيل : هي محاولة البحث عن حقيقة الوجود مبدؤه وعلته سيره وحركته غايته ونهايته [١٢].

ومن مجموع التعاريف السابقة نستطيع أن نُعِّرفَ الفلسفة بأنها :

---

(٨) موسوعة المورد ٢٤/٨ تأليف منير البعلبكي . دار العلم للملايين بيروت الطبعة الأولى ١٩٨٣م.

(٩) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤ .

(١٠) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١ -٤٣ .

(١١) إغاثة اللهفان ٢٥٤/٢ تأليف ابن قيم الجوزيه تحقيق محمد سيد كيلاني شركة ومطبعة مصطفى البابي الحبلي بمصر.

(١٢) دراسات في الفلسفة ١٩ ، ٢٠ الوجود الإلهي ٣٥ .

" ثمرات العقول الناتجة عن البحث في المبادئ الأول والأساسية في هذا الوجود، ومحاولة الكشف عن ماهية الأشياء وأصولها وعللها، وعلاقة بعضها ببعض بالعقل المجرد بعيداً عن نور الوحي للوصول إلى الحق علماً وقولاً وفعلاً لتحقيق السعادة " .

أما موضوع الفلسفة فكما قال الفيلسوف الألماني كانت :

موضوع الفلسفة محصور في ثلاث : من أين ؟ وفي أين ؟ وإلى أين ؟[١٣]

مصادر الفلسفة اليونانية

لاشك أن الأمم والحضارات والدول يتأثر بعضها ببعض، ويأخذ بعضها عن بعض شأنها شأن الأفراد سواءً بسواء ومن هنا نتساءل : هل الفلسفة اليونانية هي فلسفة يونانية صرفة ، أو أنها استمدت بعض عناصرها وأجزائها من الأمم والشعوب المجاورة لها من خلال الرحلات والاتصالات وتبادل المعلومات ؟

يرى كثير من المؤرخين الغربيين أن الفلسفة اليونانية بدأت بطاليس الملطي في أوائل القرن السادس قبل الميلاد ، وهي فلسفة يونانية خالصة . ولكن بعض المؤرخين المعاصرين يرى أنّ الفلسفة اليونانية استمدّت بعض عناصرها من مصادر شرقيّة ، وخصوصاً بعد اكتشاف بعض الآثار والكتابات للفلسفة الشرقية ، ويقولون : إنّ الفلسفة اليونانية إنما نشأت من اتصال اليونان بالشرق ، فقد كانت الفلسفة اليونانية في المستعمرات التي أقامها اليونان في (أيونيا) الواقعة على حدود أسيا الصغرى ، ويؤكد (شارل فرنر) أنّ الفكر اليوناني انطلق عند المالطيين : طاليس وانكسيمندار وانكسيماس ، وعند هيراقليطس

---

(١٣) الوجود الإلهي بين انتصار العقل وتهافت المادة في تاريخ المذاهب الفلسفية ص ٣٧ تأليف دافيد سانتلانا ١٨٤٥ – ١٩٣١ قدم له وحققه وعلق عليه الدكتور عصام الدين محمد علي . مؤسسة ومكتبة الخافقين الطبعة الأولى ١٤٠١ – ١٩٨١ دمشق ، سوريا .

الذي أنجبته أفسوس، ومن (ساموس) التي أنجبت فيثاغورس، ومن (كولونون) التي أنجبت (أكسنوفان) نتيجة لتأثر كل هؤلاء بتراث الشرقيين القدامى[١٤].

وهذه المصادر التي تلقى منها اليونانيون فلسفتهم منها ما هو يوناني صرف، ومنها ما استمدوه من خلال اتصالهم ورحلاتهم إلى البلاد المجاورة ؛ ولذا فقد قسمتها إلى قسمين: مصادر داخلية ومصادر خارجية .

١ - المصادر الخارجية

وكان من المصادر الشرقية التي استمدت منها الفلسفة اليونانية مصادر مصرية هندية وبابلية وفارسية وصينية .

أولاً: الفكر المصري القديم: لقد كانت مصر القديمة مصدراً لفلسفات الفراعنة الذين آمنوا بإله واحد رمزوا له (بالشمس)، وقد اتصل اليونانيون بهذه الفلسفات واستقوا منها . يقول (هنري توماس) في كتابه أعلام الفلسفة: "كيف نفهم أنّه على أرض مصر عاش الحكماء الأوائل العظام في التاريخ، ويمكن أن نعتبر هذا القطر معلم الإنسانية الأول، فقد نزح إلى مصر الكثير من فلاسفة العالم القديم، حتى إنّ أفلاطون - أعظم فلاسفة اليونان - اعترف بفضل المصريين القدماء عليه كرواده وأساتذته في كّل ما هو سام من عمل أو فكر" [١٥].

---

(١٤) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٣٢ ، د . مصطفى النشار دار قباء للطباعة والنشر ، عبده غريب – مصر – ١٩٩٨م . مجلة الفيصل ص ١٠٢ العدد ٢٢٨ مقالة بعنوان أرباب الأولمب الأسطوريون عند الإغريق للكاتب علي جمعة الخويلد.

(١٥) تاريخ الفلسفة العربية الإسلامية ص٦ تأليف عبده الشمالي ط الخامسة دار صادر بيروت ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م . وانظر الفلسفة عند اليونان د. أميرة حلمي مطر ص ٢٧ الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون ١٦ دكتور عزت قرني . جامعة الكويت ١٩٩٣م.

ومن المفكرين القدامى (إخناتون) حيث يصوِّر إلهًا واحداً أعظم تطل سماؤه حانية من فوق جسم الأرض إنه الإله المبدع الحي، خالق كلّ شيء مسيِّر الأشياء حسب مشيئته، رابط جميع الأقطار والأمم بمحبته . ولقد فاق هذا التصور تصورات الكثير من مفكري اليونان ، إذ لم تكن فكرة الألوهية على هذا النحو التصوري الساعي نحو التجريد، والماورائي موضعاً لتفلسف هؤلاء إلا في عصر متأخر نسبياً على يد أفلاطون وأرسطو [١٦].

وقد أثبتت النقوش المكتشفة حديثاً أن كلاً من طاليس وديمقريطس وفيثاغورس وأفلاطون قد زاروا مدينة (أدن) التي كانت تمثل مقرًّا لجامعة أو معهد علمي ضخم، وأنهم قد تلقّوا على يد الكهنة (الذين كانوا هم طبقة المفكرين والعلماء في نفس الوقت) العلوم المصرية، وعلى رأسها الرياضيات والفكر الديني والفلسفي [١٧].

ثانياً: الفكر الفارسي القديم: لقد عرفت الفلسفة الفارسيّة الإيمان بإلهين اثنين: إله الخير، وإله الشر، واعتقادهم بوجود أصلين قديمين مدبرين للعالم، هما: (أهورامزدا) إله الخير مسبب النظام في العالم، و(أهريمان) إله الشر والمرض والموت وملك الشياطين . وهذا الاعتقاد في الثنائية موجود في الفلسفة اليونانية، وخصوصاً عند الفيثاغوريين [١٨].

---

(١٦) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، د. مصطفى النشار ، ص ٣٨ .

(١٧) الفلسفة عند اليونان تأليف . د. أميرة حلمي مطر ط٢ ص٢٣/٢١/٢٦ دار النهضة العربية القاهرة ج١ ص١٧ تاريخ الفكر الفلسفي. د. محمد علي أبو ريان ١٩٨٨ دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، بواكير الفلسفة قبل طاليس . د. حسام محيي الدين الألوسي ص١٦ المؤسسة العربية للدراسات والنشر. مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٣٩ -٤٠ ، د . مصطفى النشار .

(١٨) تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) د. محمد علي أبوريان ص٢٠ . مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٤٤ ، د . مصطفى النشار .

وقد ورد ذكر زرادشت المفكر الفارسي القديم في محاورة القبيادس الأفلاطونية، وقد وصف بأنه كان بعيد النظر عميق التفكير.

ويدلّ ذكر أفلاطون لزرادشت وتبجيله له على صحّة ما ذهب إليه هنري كوريان من أنّ زرادشت كان هو القائم على هذا التداخل الفكري المميز للعهد المتأخر من العصور القديمة، حيث كانت هناك صلات حضارية مستمرة بين أثينا والأوساط الفارسية، مما يؤيد النظرة القائلة بأنّ اللاهوت النظري الأفلاطوني يعدّ امتداداً لمذهب زرادشت[١٩].

ثالثاً: الفكر البابلي القديم: كان من أبرز ما تميزت به الحضارة البابلية والتي عاشت في بلاد ما بين النهرين، ويرجع تاريخها إلى الألف الثالثة قبل الميلاد، هو البحث في علوم الحساب والفلك، وقد برعوا في علم الفلك خاصة. وقد اعترف اليونانيون بتأثرهم بعلم الفلك البابلي، وها هو أرسطو أعظم فلاسفة اليونان يعترف بهذا التأثر في كتابه (السماء والعالم) والقول بأنّ الماء أصل العالم فكرة شائعة في جميع الأساطير الشرقية، ويبدو أن اليونانيين قد نقلوها عنهم، إذ نجدها عند هوميروس وهزيود والأورفيين فيما قبل طاليس. وقد جاء طاليس ليؤكد تلك الفكرة بالأدلة الحسية والعقلية من خلال تأمله للعالم الطبيعي من حوله[٢٠].

ومن خلال ما تقدم يبدو أن الفلسفة اليونانية قد تأثرت بالفلسفات الأخرى في بعض جوانبها فقد نشأت الفلسفة اليونانية على ساحل (أيونية) المتاخم لآسيا والذي كان نقطة الاتصال بين اليونان وبلاد الشرق القريبة إليهم، ولما كان اليونانيون قد اشتهروا بحب الاستطلاع والسفر فقد اطلعوا بلا شك على كل تلك الأفكار الشرقية ونقلوها

---

(١٩) تاريخ الفلسفة الإسلامية ص٦ عبده الشمالي. مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان، ص ٤٦، د. مصطفى النشار.

(٢٠) بواكير الفلسفة قبل طاليس ص١٧. د. حسام محيي الدين الألوسي. الفلسفة اليونانية أفلاطون ص١٧. تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) ص٢١ ج. د. محمد علي أبو ريان مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٥٠.

وتداولوها فيما بينهم، ومنها انطلقت مناقشاتهم حول أصل العالم وطبيعة الوجود [٢١].

كما تأثروا بفلاسفة الشرق القديم حول طبيعة الإنسان وأخلاقه وسياسته للدولة، فقد دعا (كونفشيوس) المفكر الصيني إلى أخلاق الوسط التي دعى إليها أرسطو في كتابه (الأخلاق إلى نيقاماخوس) كما قدم (كونفشيوس) فكراً سياسياً يقوم على المبادئ الأخلاقية ؛ لأن الأخلاق هي الأساس في الاستقرار لأي نظام اجتماعي أو سياسي، وقدم تصوره للدولة، وقد تولى منصب كبير الوزراء في ولاية (لو) الصينية [٢٢].

٢- المصادر الداخلية

أما مصادر الفلسفة الداخلية في فلسفة اليونان فهي تقوم على تأكيد العقل وإعطائه المكان الأول، فهو مصدر المعرفة الحقة فالله عندهم عقل ومنه تفرغت العقول حتى انتهت إلى العقل الفعال، ولقد اختلفوا في طريقة الاستمداد من هذا العقل فالغالبية العظمى من الفلاسفة سلك المنهج الحسي العقلي المنطقي لاستمداد المعرفة من العقل، وهناك قلة من الفلاسفة اليونان يرون أن الاستمداد من العقل من قبل الوجدانيات والكشف والمعرفة القلبية التي لا تستمد من تجربة ولا معلم ولا كتاب وإنما هي معرفة عن تجربة ذوقية باطنية ومعرفة القلب الذي يعرف ويشاهد ويتذوق، فالإنسان عند هذه الفئة لا يستطيع أن ينال المعرفة الإلهية بواسطة حواسه ؛ لأن الله ليس شيئاً مادياً في نظرهم كما لا يمكن إدراكه بالعقل ؛ لأن الله وجود غير محدود ولا يدخل في الفهم والتصور ولا يستطيع منطق العقل البشري أن يتجاوز المحدود .

---

(٢١) بواكير الفلسفة قبل طاليس ص٤٢ . د. حسام محيي الدين الألوسي مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١/ ٤٣).

(٢٢) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١ -٤٣ .

فكلا الطائفتين استمدادها إنما هو من العقل بالمفهوم اليوناني ، لكن الطائفة الأولى استمدادها بطريق القياس والنظر والحس ، أما الطائفة الثانية فهي تعظم طريق الكشف والمشاهدة والرياضة والعبادة وتذم طريق النظر والقياس وقد ذكر الدكتور عبد الرحمن بدوي أن أفلوطين من أتباع هذه المدرسة [٢٣].

قلت : وهذه الفئة من الفلاسفة ممن جاؤوا في الطور الثالث للفلسفة طور الذبول والاضمحلال نشؤوا أو تأثروا بثقافة أهل المشرق كالأفلاطونية المحدثة أتباع مدرسة الإسكندرية .

ويميل بعض المؤرخين إلى أن الأفلاطونية المحدثة ليست فلسفة يونانية بل هي من فلسفة القرون الوسطى وذلك لبعد الزمن بين العهدين . ولأن مؤسسها هو أفلوطين ولد سنة ٢٠٥ ميلادية فهذه الفلسفة وليدة المسيحية . ولأن طابع الفلسفة ليس طابعاً يونانياً بحتاً ، بل هو مصبوغ بصبغة الإلهام الشرقي ، كنظرية الفيض والقول بأن المعرفة تتم عن طريقة الكشف والمشاهدة والرياضة والذوق والوجد لا عن طريق المنطق والأسس العقلية . ولأن مركزها كان في الإسكندرية وهي ليست مدينة يونانية بل مدينة عالمية يلتقي فيها الشرق بالغرب .

ويرى بعضهم إلحاقها بالفلسفة اليونانية ؛ لأن الصبغة اليونانية طاغية عليها ولأنها وإن نشأت بعد المسيح فهي فلسفة وثنية معادية للمسيحية[٢٤].

---

(٢٣) موسوعة الفلسفة ١٩٧/١ د . عبد الرحمن بدوي . موقف شيخ الإسلام من آراء الفلاسفة الإسلاميين . ص ٣١٠ د. صالح الغامدي .

(٢٤) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٧ – ٢٣٩ تأليف " وولتر ستيس ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر . الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م ، قصة الفلسفة اليونانية ص ٢٦٦ زكي نجيب محمود وأحمد أمين الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

لقد كان اليونانيون أمة كسائر الأمم تأثرت في كثير من جوانبها فيما تقدمها من معارف وعلوم كما أنها في جانب الإلهيات لم تأت بشيء يستحق الذكر وإنما اتبعت ما عليه الأمم السابقة من الوثنية والشرك وعبادة الأصنام والكواكب وتجريد الإله عن كل صفاته العليا زاعمة أنه مثال عال مجرد.

أما في جانب الفلك فلا شك أن البابليين الصابئة قد تقدموهم في هذا الجانب فقد أخذوا منهم وزادوا عليهم، أما في جانب الهندسة فقد كان للفراعنة القدماء مآثر هندسية علمية لا تزال الأهرامات شاهدة عليها .

ولقد كان لليونانيين دائماً فضل السبق في الصياغة النظرية الأكثر دقة لهذه القضايا، ولهم أيضاً السبق في كثير من الإضافات المهمة في قضايا الوجود والأخلاق والسياسة والفلك والمنطق حيث وضعوا قوانين التفكير العقلي مما لم يسبقهم إليه أحد وكذا في سائر المعارف.

وقد تميزت الأمة اليونانية عن سائر الأمم بالاهتمام الشديد بالفلسفة وتفرغ لها الكثيرون مما نتج عنه هذا التراث الفلسفي الغزير الذي لا تزال بعض آثاره ماثلة للعيان حتى الآن . لقد قاموا بطرح القضايا بمنهج عقلي يختلف عن المنهج الشرقي في الطرح والمناقشة كما كانوا يتسمون بالجرأة الشديدة في إبداء الأفكار ومخالفة المعتقدات السائدة [٢٥]، وكانوا بعيدين عن الحق إذ لم يكن لديهم وحي يتبعونه، فقد كانوا قبل المسيح بأكثر من أربعة قرون ولا يظهر عليهم العناد.

ولذا فإذا أطلقت كلمة فلسفة فأول ما يتبادر إلى الذهن الفلسفة اليونانية لتفردها وتميزها وأصالتها.

---

(٢٥) مدخل لقراءة الفلسفة عند اليونان ٣٩ — ٤٠ د. مصطفى النشار .

وهذا ما يذكره بعض المؤرخين المسلمين الذي يعترفون بامتياز اليونان عن غيرهم في الفلسفة يقول ابن صاعد عن فلاسفة اليونان " أرفع الناس طبقة وأجل أهل العلم منزلة لما ظهر منهم الاعتناء الصحيح بفنون الحكمة ".[٢٦]

ويقول الشهرستاني " فنحن حين نذكر مذاهب الحكماء القدامى من الروم واليونانيين على الترتيب الذي نقل في كتبهم ونعقب ذلك بذكر سائر الحكماء إن شاء الله فإن الأصل في الفلسفة والمبدأ في الحكمة للروم وغيرهم كالعيال عليهم "[٢٧]

ويقول البيروني عن أحد فلاسفة الهنود (... فهذا براهمن أحد فضلائهم حين يأمر بتعظيم البراهمة يقول: إن اليونانيين وهم أنجاس لما تخرجوا في العلوم وأنافوا فيها على غيرهم وجب تعظيمهم[٢٨].

ويقول الدكتور محمد علي أبو ريان بعد أن ناقش تأثر الفلسفة اليونانية بالحضارات الأخرى قال: الفلسفة إذن بمعناها الخاص نتاج يوناني أصيل[٢٩][٣٠].

وأغلب الظن أن الفكر اليوناني نشأ ابتداءً في اليونان وذلك لاستقلالهم بأفكار ومعتقدات وفلسفات لم تكن موجودة لدى الأمم الأخرى كنظرية المثل عند أفلاطون ونظرية الحد عند سقراط وفلسفة الكليات والهيولى والصورة عند أرسطو كما أنهم أول من وضع أسس المنطق الصوري حيث حددوا قوانين التفكير العقلي مما لم يسبقهم إليه أحد.

---

(٢٦) طبقات الأمم ٢١ ابن صاعد الأندلسي تحقيق حياة بو علوان . دار الكلية للطباعة والنشر بيروت ط١ ١٩٨٥م .

(٢٧) الملل والنحل ج١ ، ص ١٢٨ للشهرستاني تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل ، القاهرة ١٩٦٨م.

(٢٨) في تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة ص١٧ البيروني حيدر آباد ١٩٨٥م. .

(٢٩) تاريخ الفكر الفلسفي ص٢٢ د. محمد علي أبو ريان . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ١٩٨٨م .

(٣٠) وقد ناقش هذه المسالة بشيء من التفصيل الدكتور/ حسام محيي الدين الألوسي في كتابه " بواكير الفلسفة قبل طاليس " من ص٥ حتى ص٤٧ فليراجع.

تاريخ الفلسفة اليونانية

مقدمة

موضوع الفلسفة: هو الوجود وماهيته، ومن ثمّ فلا يخلو الأمر من أن يقال: إما أنّ الوجود هو هذا المحسوس، أو أنه المعقول دون المحسوس، أو أنه المحسوس والمعقول معاً. ولا يتصور قول رابع يعتد به، وهذه خلاصة فلسفة اليونان.

وقد مرت الفلسفة اليونانية بثلاثة أطوار، طور النشوء، وطور النضوج، وطور الذبول[٣١].

فطور النشوء يبدأ قبل سقراط، ويمتاز بمحاولة تفسير العالم، وفيه وضعت أسس الفلسفة النظرية، ويمتاز هذا الطور باتجاه الفكر إلى مناهج الجدل وأصول الأخلاق، وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وفيه ظهرت الدهرية والسوفسطائية والشكاك، كما ذهب قدماء اليونان إلى أن الوجود هو هذا المدرك بالحس وما احتوى عليه من مظاهر وقوى.

وفي طور النضوج ظهر إنكساغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو وقدموا العقل على الحس وجعلوا الوجود عقلاً، وبيّنوا أهمية العقل في إدراك الوجود، وقد أشكل عليهم بيان مصدر المادة وماهيتها، ولم يجدوا للاتصال بينها وبين العقل مساغاً، وهذا العصر هو العصر المعروف عند العرب بالفلسفة المدنية.

وفي الطور الثالث من أطوار الفلسفة اليونانية - وهو طور الذبول - وليس هناك إضافة جديدة بل هو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء. فقد ذهب أبيقورس إلى قول الدهرية وذهب أصحاب الرواق إلى القول بوحدة العقل والمادة (وحدة الوجود)، ثم نادى جالينوس وغيره بالجمع بين الأحوال السابقة وخصوصاً الذين قاموا بتفسير فلسفة أفلاطون وأرسطو، وذلك في القرن الأول والثاني بعد المسيح. ثم انتهى

---

(٣١) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ليوسف كرم، ص ٨ -٩ دار العلم للملايين. بيروت لبنان.

الأمر للمذهب الإسكندراني والأفلاطونية المحدثة إلى انتهاء القرن الخامس بعد المسيح، وهو منتهى الفلسفة اليونانية [٣٢] [٣٣].

بعد هذا العرض الموجز تبيّن أنّ الفلسفة اليونانية مرّت بثلاثة أطوار رئيسة، بيانها كالتالي:

الطور الأول (طور النشوء)

مذهب قدماء اليونان: كان جل اعتناء القدماء من اليونانيين أنّ موجد الوجود: المادة الأصلية التي منها تركب الأشياء المفردة، إذ لا يتصور استحالة المواد إلى بعض إلا إذا فرضنا وجود مادة أصلية اشتركت فيها جميع تلك المواد، منها تنبعث وإليها تعود،

---

(٣٢) قصة الفلسفة اليونانية . زكي نجيب محمود . أحمد أمين . الطبعة الثامنة مكتبة النهضة المصرية ص ١٢ تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) د. محمد علي أبو ريان . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية (ج١ ص ٣٧ – ٣٨) عام ١٩٨٨م . انظر الوجود الإلهي ، ص١٠٤ -١٠٥ سانتلانا . وانظر دراسات في الفلسفة ، ٩٢، ٩٠ .

(٣٣) ثم جاء الفلاسفة المنتسبون إلى الإسلام فأسهموا في نقل الكثير من آراء فلاسفة اليونان وحاولوا جهدهم تقريبها من دين الإسلام فبرز من هؤلاء فلاسفة مثل: الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وابن طفيل وابن ماجة وحاولوا تلميع الفلسفة اليونانية وألبسوها عباءة إسلامية وحاولوا إصلاح ما فيها من فساد وترقيع ما فيها من خلل فاضح ولكنهم لم يوفقوا لأن الحق والباطل لا يجتمعان مهما حاول الملبسون والمدلسون . .

وعن طريق هؤلاء الفلاسفة وغيرهم من فلاسفة الرومان انتقلت علوم الفلسفة إلى أوربا تحت تأثير التبادل الفكري الكبير الذي حدث بين عرب الأندلس والأوربيين . موسوعة الفلسفة ٤٢١/١ د. عبدالرحمن بدوي الطبعة الأولى ١٩٨٤م المؤسسة العربية للدراسات والنشر مكتب المعارف ١٤٢٤هـ الرياض ، في الفلسفة اليونانية منهج وتطبيق ١٦٤/٢ -١٦٨ د . إبراهيم مدكور المكتب المصري للطباعة – مكتبة الدراسات الفلسفية والنشر (سميركو). موقف شيخ الإسلام من الفلاسفة ٦٩ د. صالح الغامدي .

وذلك مثل الخشب إذا أحرق يصير ناراً ثمّ رماداً وماءً وبخاراً، ثمّ يتحول الرماد ويصير نباتاً أو عشباً، ثمّ إذا أكله الحيوان يصير لحماً وعظماً.

وقال قدماء اليونان: لا يمكن ذلك إلا إذا كان أصل الأشياء واحداً، فقال تاليس المالطي(٣٤): إنّ أصل الأشياء هو الماء(٣٥).

وقال أنكسيمانس(٣٦): إنّ أصل الأشياء هو الهواء(٣٧).

وقال أنكسمندر(٣٨): إنّ أصل الأشياء مادة أولى هي (الأبيرون) أي اللامتناهي وهي مادة لا صورة لها معينة دائمة التحرك، تتغير تارة وترجع إلى أصلها أخرى(٣٩). وقد يعبر عن المادة التي نشأت عنها الموجودات بأنها العماء، أي الخفاء أو الهيولى أو الهباء، وفي ذلك العماء (Chaos) وهو الأصل الأول الذي لا تحده حدود تختلط به جميع الأشياء، فلا هي هذا ولا هي ذلك(٤٠).

---

(٣٤) طاليس الملطي (٦٢٤-٥٤٥ . ق . م) ولد في مدينة (ملطية) وهو أحد الحكماء السبعة وأول الفلاسفة اليونان كان عالماً بالرياضيات والفلك . دراسات في الفلسفة ٩٤ . د. صلاح عبد العليم إبراهيم .

(٣٥) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٦٧ . وانظر دراسات في الفلسفة ٩٤ .

(٣٦) أنكسيماس (٥٧٨-٥٢٤ . ق . م) نشأ في مدينة (ملطية) وتتلمذ على يد أنكسمندر في العلوم الطبيعية كان عالماً بالفلك . دراسات في الفلسفة ص ١٠٠٠ .

(٣٧) الملل والنحل للشهرستاني : ٦٧/٢ . ودراسات في الفلسفة : ١٠٠ .

(٣٨) أنكسمندار : ولد في ملطية وكان معاصراً لطاليس وبرع في الهندسة والفلك . دراسات في الفلسفة ٩٧ .

(٣٩) دراسات في الفلسفة ٩٧ .

(٤٠) تهافت الفلاسفة : ٤٨ تأليف محمود أبو الفيض المنوفي . دار الكتاب العربي : بيروت، دراسات في الفلسفة : ٩٧ .

قال محمود أبو الفيض المنوفي: (هنا نلمح بذور هيولي أرسطو [٤١].

فانحصر الوجود عندهم في حيز المحسوسات، فلقبوا بذلك اسم الطبيعيين عند العرب وعند اليونان واللفظ اليوناني (فزيولوجي) [٤٢] [٤٣].

ثم آل الأمر في منتصف القرن الرابع قبل المسيح إلى ديموقراطيس[٤٤]. حيث صرح أولاً بقدم الطبيعة والدهر، ثم بوجود مادة واحدة زعم أنها مركبة من أجزاء غير مجزأة دائمة التحرك، فمن اجتماع تلك الأجزاء تحدث المفردات من الأجسام، وبافتراقها تفنى، وهكذا من الأبد إلى الأبد، من غير أن يكون لافتراقها واجتماعها نهاية. ولا لتغير العالم غاية، إذ ليس هناك إلا الدهر والطبيعة، وفي عهده بلغت فلسفة الطبيعيين حد النهاية[٤٥].

وذهب إلى هذا القول في الطبيعيات أنبادوقليس [٤٦]. وإن خالف ديموقريطس في الباقي وهذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم الدهرية [٤٧].

---

(٤١) تهافت الفلاسفة : ٤٨ .

(٤٢) الوجود الإلهي ص ٤٠ سانتلانا .

(٤٣) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٦٧ . وانظر دراسات في الفلسفة ١٠٠ .

(٤٤) ديمقراطيس(٤٧٠ -٣٦١ ق . ب)ولد في أبديرا من أعمال تراقبه.فيلسوف يوناني تبنى نظرية الجوهر الفرد (النظرية الذرية)وطورها وكان يقول : إن الوجود كله ملأ (تاريخ الفلسفة اليونانية ٣٨ ، دراسات في الفلسفة ص ١٢٤ ،.

(٤٥) دراسات في الفلسفة ١٢٧ تاريخ الفكر الفلسفي . د. محمد علي أبو ريان ص٩٢ ، ٩٣ . الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٣ ، ٤٤ .

(٤٦) أنبادوقليس(٤٩٠ -٤٣٠) ق. م، اشتهر بالطب والفلسفة والشعر والخطابة وكان من أنبغ أهل زمانه وكان محباً للخير باذلاً له ، وكان زعيماً في قومه . تاريخ الفلسفة اليونانية ، يوسف كرم ٣٥ ، دراسات في الفلسفة ١٢٤.

(٤٧) انظر: تاريخ الفكر الفلسفي . د. محمد علي أبو ريان ص٨٦ . الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٤.

فتقرر أن الدهرية عند العرب هم شيعة ديمقراطيس وأنبادوفليس، وأن الطبيعيين هم بقية الأقدمين من الفلاسفة .

قال سانتلانا [٤٨] : وقد اقتبس منه الأشاعرة قولهم بالجزء الذي يتجزأ (الجوهر الفرد)، وقال أيضاً: ومنه أخذ إبراهيم النظام من متكلمي المعتزلة قوله (بالكمون)[٤٩].

ثم ظهرت السوفسطائية [٥٠].

وهم الذين ينكرون حقائق الأشياء، ويزعمون أن ليس ها هنا ماهيات مختلفة وحقائق متمايزة، فضلاً عن اتصافها بالوجود، بل كلها أوهام لا أصل لها [٥١].

ولما كانت الفلسفة مقصورة على المحسوس، فلا بد أن يكون مآلها إلى إنكار الحقائق ؛ لأن الحس إدراك فقط، وإنما الحكم عليه والشعور به متعلق بنوع آخر من القوى النفسانية، أعني الفكر والعقل . لذلك فإن من انحصر الوجود عنده في المدركات الحسية، لم يصح عنده علم ولا فلسفة . ومصداقة ما وقع في اليونان في آخر المدة السابقة، حيث ظهر في كل ناحية المنكرون للحقائق المعروفون باسم السوفسطائية، وهم فرقتان:

---

(٤٨) الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٦ .

(٤٩) انظر رأي أبنادوفليس في الكمون في الملل والنحل للشهرستاني ٢/ ص ٧٢ .

(٥٠) انظر دراسات في الفلسفة ص ١٤١ تاريخ الفكر الفلسفي ، محمد أبو ريان ١٠٣ . الوجود الإلهي ص ٤٩ .

(٥١) السوفسطائية : قوم مجادلون مغالطون يتاجرون بالعلم وبتدريب التلاميذ على فنون المجادلة وكانوا يتفاخرون بتأييد القول ونقيضه في نفس الوقت وهم لا يبحثون عن الحقيقة تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٥ . دراسات في الفلسفة ١٤١ -١٤٣.

الفرقة الأولى: فرقة بروتاغوراس)[٥٢].

وهو القائل بأن ما ظهر لكل واحد حقاً، فهو حق بالنسبة إليه، وأنّ الإنسان مقياس الأمور في وجودها وعدم وجودها، أي ما رآه كل واحد موجود، فهو عنده موجود .وما رآه معدوماً، فهو بالقياس إليه معدوم، ولعل هذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم (العندية)[٥٣].

الفرقة الثانية: اشتهرت باسم غورجياس)[٥٤]

وقد قال: إن الأشياء في حكم التغير الدائم، فعلى فرض وجود الحق لا يتمكن الإنسان من إدراكه، فقصارى الأمر أن يحكم الإنسان بما يدركه في كل آن من الزمان بالنسبة إلى ذلك الآن من غير أن يتعدى حكمه إلى آن آخر، فإن المدرِك والمدرَك قد يتغيركلاهما من وقت إلى آخر، فحكم الوقت الأول لا يصح على الثاني، ولعل هذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم (العنادية) .

وقد ألحق العرب بهاتين الفرقتين، فرقة أخرى سمّوها (اللاأدرية) ذهبوا إلى الشك المحض، فقالوا: نحن شاكّون وشاكون في أننا شاكون، وهذا مذهب بيرون [٥٥]،. وكان

---

(٥٢) بروتاغورس (٤٨٠ -٤١) كان يشك في وجود الآلهة ولذا اتهم بالإلحاد حيث نشر ذلك في كتابه (الحقيقة) ثم حكم عليه بالإعدام ، وأحرقت كتبه علناً وفر هارباً مات غرقاً في أثناء فراره . تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٦ . دراسات في الفلسفة ١٤٣ -١٤٤ .

(٥٣) الوجود الإلهي ص ١٣٥ تاريخ الفكر الفلسفي د. محمد أبو ريان ص١٠١ - ١٠٣.

(٥٤) غورغياس (٤٨٠ -٣٧٥) اشتغل بالطبيعيات وعني بالبيان وكان من أفصح أهل زمانه ، مات وقد قارب سنه مئة سنة أو جاوزها وعظم صيته . وضع كتاباً (في اللاوجود) تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٠٨ . دراسات في الفلسفة ١٤٦ -١٤٧.

(٥٥) بيرون (٣٦٥ -٢٧٥ ق . م) منكر للعلم واليقين صاحب مذهب اللاأدرية ولد في إيليس كان معظماً في قومه . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٤ .

معاصراً للإسكندر الرومي [٥٦] [٥٧].

قال ابن حزم في الملل والنحل: ومبطلو الحقائق وهم السوفسطائية، ذكر مَنْ سلف مِنَ المتكلمين أنهم على ثلاثة أصناف: فصنف منهم نفى الحقائق جملة، وصنف منهم شكوا فيها، وصنف منهم قالوا هي: حق عند من هي عنده حق، وباطل عند من هي عنده باطل [٥٨].

الطور الثاني: طور النضوج

(**الفلسفة المدنية**): لقد نظر عقلاء اليونان فيما حولهم فرأوا أن هذا الوجود لا تسيره المادة والطبيعة فقط بل إنّ هناك نظاماً دقيقاً يتحكم في حركته وسيره ضمن قواعد وأطر لا تتغير أبداً بخلاف ما يقوله السوفسطائيون الذين قالوا بتغير الحقائق أو الطبائعيون الذين قالوا بأن الطبيعة (أو المادة) هي التي توجد وتفني وتفقر وتغني ومن هنا فقد نادوا باتخاذ العقل أصلاً لهذا الوجود، وبدأ هذا الفكر يظهر شيئاً فشيئاً، قال أرسطاليس: إنّ كلّ نظام يدل على وجود العقل.

وقد ذهب فيثاغورس[٥٩] قبل ذلك إلى أن العدد هو أصل الأشياء ؛ لأن كل يقين يرجع

---

(٥٦) الإسكندر المقدوني ولد عام ٣٥٦ ، ملك مقدونيا ابن فيليب الثاني بسط سلطانه على بلاد اليونان وأطاح بالإمبراطورية الفارسية،توفي في مدينة بابل في العراق عام ٣٢٣ ق.م . ودفن بمدينة الإسكندرية بمصر . البداية والنهاية ٢/٩٧ . موسوعة المورد ١/ ٧٣ .

(٥٧) انظر ص ٥٠ تاريخ الفكر الفلسفي د. محمد أبو ريان ١٠٤ - ١٠٥. الوجود الإلهي ص ١٣٥ – ١٣٦ .

(٥٨) الفصل في الأهواء والملل والنحل ج١ ص٧ ، ٨، مطبعة محمد علي صبيح وشركاه مصر.

(٥٩) نشأ فيثاغورس (٥٧٢ -٤٩٧) في ساموس ،اشتغل بالرياضيات والفلك والكيمياء والموسيقى والطب ، وشرح هوميروس وهزيود ، كان مقتنعاً بأن العلم هو وسيلة فعالة لتهذيب الأخلاق . تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص٢٠ .

إلى العدد والقياس، والوجود إنما هو عبارة عن التعين، فالعدد حينئذ هو الأصل .

وقد ذهب أنبادوفليس [٦٠] إلى القول بأن القوى المحركة للمادة هي المحبة والعدوان، فبالمحبة تتألف الأشياء، وبالعدوان تفترق وتنحل . وهذا يشعر بأن أفكار اليونان لم تكن تقنع بمذهب الطبيعيين .

ثم ظهر أنكساغورس [٦١] القائل: (إن الأصل في وجود العالم هو العقل)، قال أرسطوطاليس في حقه بعد حكاية آراء الأقدمين: ثم برز بعد ذلك رجل، فقال: إن العقل هو مبدأ الوجود، فكان كالصاحي بين قوم سكارى لا يفقهون وقال عنه: "إنه الرجل الوحيد الذي يتمتع بحس سليم وسط أناس يهذون".

وحاصل مذهبه أن المبدأ الأول هو عقل بسيط مفارق للمادة، وهو أصل وجود العالم، إلا أنه بعد أن وضع العقل أصلاً للوجود، كان قد تناقض في قوله، فصرح بأن انتظام العالم لم يكن من العقل، وإنما منشؤه من حركة جعلها العقل في المادة، فتولدت من تلك الحركة حركة أخرى ومنها حركه، وهلم جر إلى غير نهاية . فمن مولد تلك الحركات انتظم العالم حتى كأنه لم يبق للعقل حاجة في ترتيبه[٦٢].

قلت وهنا تلمح أصل قول أرسطو بوجود إله يحرك ولا يتحرك ومن هذه الحركة

---

(٦٠) سبق ترجمته انظر ص ١٣ .

(٦١) انكساغوراس (٥٠٠ -٤٢٨) ولد بالقرب من أزمير في أسرة شريفة وقال بأن الكون والفساد استحالة شيء إلى شيء يزيد بعض الطبائع فيظهر للحواس أو ينقص فيخفي عليها ويظهر غيره ، وبعبارة أخرى الكون ظهور عن كمون والفساد كمون بعد ظهور دون أي تغيير في الكيفية . تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٢ . دراسات في الفلسفة ١٣٤ .

(٦٢) فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط . د. جعفر آل ياسين ط٣ مكتبة الفكر العربي للنشر والتوزيع . بغداد ص٧٨ تاريخ الفلسفة اليونانية . د. ماجد فخري . دار العلم للملايين ط١ عام ١٩٩١م بيروت ص٦٦ الوجود الإلهي ص ١٣٨ . دراسات فلسفية ١٣٨ .

انتظم أمر العالم سقـراط [٦٣].

وقد انتقد سقراط أنكساغورس [٦٤] وابتكر مذهباً جديداً يقوم على أصلين :

الأول : أننا إذا اتخذنا العقل أصلاً للوجود ، فلابد من إطلاق تصرفه في الأشياء تصرف النفس في البدن ، والصانع في الآلة التي يستعملها .

الثاني : أنه إذا كان العقل أصل الأشياء ، فمعرفة الأشياء موقوفة على معرفة أسبابها العقلية وعللها المعنوية ، أعني على معرفة الغاية المقصود منها عقلاً ، إذ لا يصنع العاقل شيئاً إلا لعلة يدركها العقل.

وتبع ذلك أصل ثالث : وهو أن هوية الأشياء جوهر عقلي لا محالة لأن مصدره العقل ، فما يتوصل إليه العقل بعد النظر الصحيح لا بد أن يكون مطابقاً لهوية الأشياء ، وهو إذاً علم صحيح لا تتطرق إليه شبهات السوفسطائية المنكرين للحقائق [٦٥].

ولذلك فمن توصل إلى حد الأشياء فقد توصل إلى ما هو ماهية الشيء والمعرفة الصحيحة معاً ، والسبيل إلى ذلك أن تتجرد المفردات مما فيها من الطوارئ الشخصية والظواهر المحسوسة حتى يتميّز جوهرها العقلي ، وهو ما يسميه المنطقيون الحد والتعريف [٦٦].

وكان سقراط بمنهجه هذا في المعرفة أول واضع لنظرية الحد ، وهو سبق شهد به أرسطو ، حيث قال : إنه أول من طلب الحد الكلي طلباً مطرداً وتوسل إليه بالاستقراء ، وإنما يقوم

---

(٦٣) سقراط (٤٦٩ -٣٩٩) ولد في أثينا كان نحاتاً كأبيه وكان وطنياً صادقاً ذاع واشتهر صيته وكثر حساده وأعداؤه ، اتهم بالإلحاد لأسباب سياسية وشخصية ، ثم حكم عليه بالإعدام فسقى نفسه السم حتى مات . تاريخ الفلسفة اليونانية ٥٠-٥٧ . دراسات في الفلسفة ١٥٤ -١٥٨ .

(٦٤) الفلسفة اليونانية ص١٥٢ . د. أميرة مطر .

(٦٥) الوجود الإلهي ص ١٣٨ . دراسات فلسفية ١٣٨ تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٥٢ يوسف كرم.

(٦٦) تاريخ الفكر الفلسفي ص ١٢٤ د. محمد أبو ريان. الوجود الإلهي ص ٦٣.

العلم على هاتين الدعامتين يكتسب الحد بالاستقراء ويركب القياس بالحد، فالفضل يرجع إليه في هذين الأمرين(٦٧).

إن تلك الصورة العقلية التي ترتسم في الذهن بعد تجريد المفردات من المادة، هي حقيقة الشيء وجوهره الذي يقوم به وجوده، قال أرسطاليس في المقالة الأولى من كتاب ما بعد الطبيعة: كان سقراط متشوّقاً جدا إلى تجريد الأشياء وتعيين صورتها العقلية، لزعمه أن من ظفر بذلك فقد ظفر بماهية الشيء المحدود.

قال سقراط(٦٨): فمن أراد مثلاً أن يتحقق من ماهية الإنسان، لا ينبغي أن يبحث عما فيه من الشخصيات الطارئة، ككونه أسمر اللون أو أبيض، أو طويل القامة أو قصيرها، أو ذكرا أو أنثى، إلى غير ذلك. فإذا جردنا الشخص الفرد من كل ذلك، أدركنا آخر الأمر ما به الإنسان إنساناً؛ وهو عقله وروحه(٦٩)، وهو ما يتوقف عليه ماهيته ويختص به دون سائر الحيوانات. فإذا أدرك الباحث هذا الحد من بحثه لم يبق له ما يطلبه، وهو قد ظفر بالمعنى العقلي الذي به يتصور الإنسان، وهو وجوهر الإنسان شيء واحد(٧٠).

قلت: من هنا تدرك أحد الجذور الفكرية لقول المنطقيين بأن التصورات لا تعرف إلا بالحد، وأن فائدة الحد العلم بماهية المحدود، وذلك انطلاقاً من أن الأصل في الوجود هو العقل، وأن المعرفة الصحيحة إنما تتم عن طريق تجريد المفردات من الطوارئ

---

(٦٧) دراسات في الفلسفة: ١٦٢ الفلسفة عند اليونان ص ١٤٥ د. أميرة حلمي مطر. دار النهضة العربية القاهرة تاريخ الفلسفة اليوانية ص ٥٣ يوسف كرم.

(٦٨) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٥٣ يوسف كرم. الوجود الإلهي ص ٦٣.

(٦٩) ولهذا فقد جاء تعريف الإنسان عند المناطقة بأنه (حيوان ناطق " أي عاقل ").

(٧٠) دراسات فلسفية ١٦٢ . الوجود الإلهي ص ٦٣ سانتلانا.

الشخصية والظواهر المحسوسة حتى يتميز جوهرها العقلي، ولذلك فإن الحد هو الطريق الوحيد لمعرفة ماهية المحدود للوصول إلى المعرفة الحقة.

كما تدرك عظمة شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – وعمق تفكيره وسعة اطلاعه حيث تصدى لهذه الجذور الفكرية المنحرفة في كتابه الكبير الرد على المنطقيين، ففند قولهم بأن التصورات لا تنال إلا بالحد، وقولهم بأن الحد يفيد ماهية المحدود ويبين حقيقته وأنه الموصل إلى العلم الحقيقي (٧١).

أفــــلاطــون(٧٢)

وإذا كان سقراط قد امتنع في الخوض عن الإلهيات ولم يتجاوز حد العقليات، فإن تلميذه أفلاطون قد استعمل ما اخترعه أستاذه من أساليب للخوض في الإلهيات(٧٣).

قال أفلاطون: إن القصد من الفلسفة العلم واليقين، والعلم واليقين لا ينبني إلا على الوجود الحق، والوجود الحق لا يكون فيما يدرك بالحس ؛ لأنها في حيز التغير والاستحالة، فلا يخلو الحال من أمرين: إما ألا يتمكن الإنسان من العلم قط، وهو قول السوفسطائية. وإما أن يكون هناك ما لا ي طرأ عليه الاستحالة والتغير ؛ وأن يكون وراء المحسوسات جواهر عقلية يتعلق بها علمنا ويستقيم بها وجود المدركات السفلية، وهي

---

(٧١) وقد تناولت الحد الأرسطي وأصوله العقدية والفلسفية في رسالة مستقلة.

(٧٢) أفلاطون ولد في أثينا وتتلمذ على سقراط وأنشأ سنة ٣٨٧ ق.م مدرسة على أبواب المدينة في أبنية تطل على بستان (أكاديموس) فسميت بذلك (بالأكاديمية) وأنشاء جمعية علمية دينية وأقام فيها معبداً وظل يعلم فيها ويكتب أربعين سنة. (وقد انتشرت كلمة الأكاديمية وذاع صيتها في المدارس والجامعات وهي اسم لإحدى قلاع الفلسفة والإلحاد كما قرأت) تاريخ الفلسفية اليونانية ٦٢- ٦٤ .دراسات في الفلسفة ١٧٨- ١٨٠.

(٧٣) الوجود الإلهي سانتلانا ص ٦٥.

التي سماها أفلاطون بالمعاني والمثل (٧٤).

وهي عبارة عن جواهر دائمة قائمة توجد وراء المحسوسات ، يتعلق بها علمنا دائما ، وهي للمحسوسات بمثابة الشبح والخيال ، وقد سماها أفلاطون بالمعاني ، وتعرف عند العرب بالمثل الأفلاطونية ، وهو جمع مثل بمعنى الشبيه والنظير واللفظ باليونانية (بواديكما) (٧٥).

قال الشهرستاني : ويحكى عنه ... أنه أثبت لكل موجود مشخص في العالم الحسي مثالاً غير مشخص في العالم العقلي ، ويسمى ذلك المثل الأفلاطونية . فالمبادئ الأولى بسائط والمثل مبسوط والأشخاص مركبات ، فالإنسان المركب المحسوس جزئي ذلك الإنسان المبسوط المعقول ، وكذلك كل نوع من الحيوان والنبات والمعادن (٧٦).

وقال أفلاطون : ما من شيء في هذا العالم إلا وله في العالم العقلي معنى يقابله ، هو عماد وجوده ومنبع حياته ، وأصل حركاته وموضوع علمنا به ، فهما حينئذ عالمان متقابلان : عالم الحس والشهادة ، وعالم العقل واليقين . فعالم الحس فيه من الذوات المفردة الناقصة المتغيرة ما يقابله في عالم العقل ، من كليات المعاني الكاملة الثابتة ، وهي التي يصح بها تثبيت معرفتنا في الوجود (٧٧).

قلت : وإذا تأملت هذا النص عرفت الجذور الفكرية الفلسفية للقول بأن الكليات هي مصدر العلم اليقيني عند المناطقة حيث يزعمون بأن التصديقات لا تنال إلا بالقياس ، والقياس لابد أن يشتمل على قضية كلية تجعل منه مصدراً للعلم، ثم قالوا : والقياس

---

(٧٤) الفلسفة عند اليونان ١٧٢ د. أميرة حلمي مطر ، الوجود الإلهي ص ١٣٩.

(٧٥) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٧٣ يوسف كرم وانظر ص٧٩. الوجود الإلهي ص ٦٨.

(٧٦) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٨٩ ، دار المعرفة بيروت .

(٧٧) تاريخ الفلسفة اليونانية ص٧٣ يوسف كرم وانظر ص٧٥ الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب د. محمد عبدالرحمن بيصار ص٨٤ ، ٨٥ منشورات الكتب العصرية . صيد ١٤٠١. الوجود الإلهي ص ٦٨ ، ٦٩.

المشتمل على الكليات هو وحده الذي يفيد العلم انطلاقاً من هذه الفلسفات التي لا تعتمد إلا على الخيالات والتصورات الذهنية، ولا يعضدها حس ولا عقل فضلاً عن الوحي والشرع، وقد تصدى شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله لهذه المقولة الفاسدة وبين بطلانها في كتابه العظيم الرد على المنطقيين في مقامين أحدهما قولهم: إن التصديقات لا تنال إلا بالقياس، والثاني قولهم: إن القياس يفيد العلم بالتصديقات [(٧٨)].

قال سانتلانا: ومن تأمل التاريخ رأى الفلسفة الأفلاطونية سارية في أفكار الأمم سريان الدم في بدن الإنسان.

ثم قال: " منها أخذ أرسطاليس ثم الإسكندرانيون نصيباً وافراً من أصولهم، ومنها أخذ جمع غفير من المعتزلة: كثمامة بن أشرس، وأبو هاشم، وغيرهم من حكماء الإسلام أقوالهم " [(٧٩)] [(٨٠)].

فإذا قيل: كيف نعلمها إذا وجدناها، قال: كنا قد أدركنا تلك المعاني قبل الهبوط إلى هذا العالم، فنسيناها عند تعلق أنفسنا بهذه الأبدان الكثيفة، فإذا شرعت النفس في التعلم على الطريق الصحيح، ينفتح بصرها فتتذكر ما رأته في حياتها السابقة، وهو ما يدعى عندنا التعلم ما هو في حقيقة الأمر إلا التذكر، أي: رجوع النفس إلى أصلها واتصالها بعالمها الذي منه هبطت وإليه تعود [(٨١)].

---

(٧٨) وقد بحثت هذا الموضوع في رسالة خاصة بعنوان القياس وصلته بالفلسفة والقول بقدم العالم، وهو منشور في مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، المجلد العشرون، العدد الثاني، جزء ثان، يوليو ٢٠٠٤.

(٧٩) انظر الملل والنحل ٧٢/١ في قول ثمامة بن أشرس: إن العالم فعل الله بطباعه.

(٨٠) الوجود الإلهي ٧٤.

(٨١) دراسات في الفلسفة ١٨٧ الفلسفة عند اليونان د. أميرة مطر ١٨٥ – ١٨٦. تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم ص٧٤. الوجود الإلهي ١٣٩.

قال سالنتلانا: ومنه تعريف أفلاطون للعلم بأنه اتصال جوهرنا العاقل بما في الوجود من الجواهر المعقولة [٨٢].

وإذا تقرر أن الوجود الحق في عالم المعاني لا في عالم المحسوسات، لزم منه الأصول الثلاثة التي هي خلاصة مذهب أفلاطون.

أولها: أن الطريق الموصلة للعلم هي ما أشار إليها سقراط وهذبها أفلاطون فسماها بعلم الكلام، وهو باليونانية (ديالكتيكا)، وذلك أنه لا يمكن الوصول إلى جواهر الأشياء إلا بتجريدها عن الطوارئ الحسية أي بالتحليل أولاً، ثم بالتركيب ثانياً، بحيث يترقى النظر من الأخص إلى الأعم، ثم ما هو أعم منه إلى أن يدرك المعنى الذي هو الأصل لوجود الشيء. قال: فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها فقد وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتتحد شيئاً فشيئاً، إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني، وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق، قال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعها حكمته وبها يذكره [٨٣].

قلت: وهذه أحد الجذور الفكرية للحد عند أهل المنطق.فإذا تأملت أول هذا النص مع قوله بعد ذلك: فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها فقد وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتنحو شيئاً فشيئاً إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق، وقال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعها حكمته التي بها أوجد العالم وبها يذكره. عرفت أن الحد والتعريف عند هؤلاء يكتسب العلم واليقين؛ لأن هذه المعاني هي أفكار الإله وهي صفاته ومجموعها حكمته.

---

(٨٢) الوجود الإلهي ص ١٣٩ .

(٨٣) . وانظر دراسات في الفلسفة ١٨٨ ، ١٨٩ . الوجود الإلهي ١٤٠

الأصل الثاني: وهو مختص بالطبيعيات، وهو أن العالم في قبضة الخير، وما من شيء إلا وغايته الخير، فإذا طلبت معرفة الأشياء فالأقرب أن تطلب ما إليه من مصلحة(٨٤).

الأصل الثالث: الخلقيات، وهو أنه من أدرك أن الوجود الكامل هو في عالم المعاني وأن جوهره معنى من معاني ذلك العالم قد تعلق بهذا، أعرض عن الدنيا واستحقر ما فيها، ولم يبق له سعي إلا في تخليص جوهره الروحاني من هذا السجن المظلم الذي نسميه الحياة، ومن هذا القبر الذي نسميه البدن بتنقية ضميره وتهذيب أخلاقه ؛ لكي يستعد للرجوع إلى وطنه، وهو يزداد شوقاً واجتهاداً بعدما يزداد علماً إلى أن يدرك من الصفاء الروحاني ما يلتحق بعالم الأرواح (٨٥).

أرســطــو (٨٦)

ظل أرسطو تلميذاً وفياً لأستاذه أفلاطون فقد سار على خطاه في الحد والاستقراء والتجريد وتابعه في معظم مقولاته الفكرية والعقدية، إلا أن أرسطو كان في بعض المواضع أقرب إلى الواقع منه إلى الخيال الذي شطح بأستاذه، وخصوصاً في نظرية المعرفة عند الفلاسفة والتي تهدف إلى طلب العلم واليقين .

---

(٨٤) الوجود الإلهي ١٤٠ .

(٨٥) تاريخ الفلسفة اليونانية ٩٨ ، ٩٩ يوسف كرم . الوجود الإلهي ص ١٤٠ -١٤١.

(٨٦) أرسطوطاليس (٣٨٤ -٣٢٢ ق . م) ولد أرسطو في أسطاغيرا وكانت أسرته معروفة بالطب كابراً عن كابر وكان أبوه نيقوماخوس طبيب الملك المقدوني أفتاس الثاني أبي فيليب أبي الإسكندر ، دخل الأكاديمية وتتلمذ على أفلاطون فسماه أفلاطون (العقل) لذكائه الخارق والقراء لاطلاعه الواسع . تاريخ الفلسفة اليونانية ص ١٢٢ . دراسة في الفلسفة ٢١٠ -٢١١ . وقد كتبت في حياته رسالة مستقلة .

فقد قال أفلاطون: بأن الفلسفة طلب العلم اليقين، ولا يقين إلا ما تعلق بالوجود الحق، حينئذ كل ما يطرأ عليه التغير لا يمكن أن يفيد اليقين، فعلى ذلك وجب إثبات جواهر خارجة عن الطبيعة المتغيرة، وهي المعاني (المثل).

فعارضه أرسطو في ذلك مبيناً مذهبه، وأن الأمور المتغيرة لا تفيد العلم، وأنه لا علم إلا بما لا يتغير من الكليات، غير أن ذلك لا يستوجب أن تكون الكليات جواهر قائمة بذاتها مفارقة، وليس الكلي في نفس الأمر إلا ما ارتسم في الذهن من المعاني [(٨٧)].

قلت: وهذا الخلاف الموجود بين أفلاطون وأرسطو هو عين الخلاف بين الأشاعرة والمعتزلة، حيث ذهب الأشاعرة وغيرهم إلى القول بعينية الوجود، أي إلى أن عين الشيء عين ماهيته، وهذا قول أرسطو بينما ذهب المعتزلة إلى التفريق بين الماهية والوجود، وهذا هو مذهب أفلاطون . حيث يزعم أن الماهية هي عالم المثل وأن الوجود هو هذه الجزئيات المتغيرة، ومثل ذلك ما نقله شارح الطحاوية عن المعتزلة عند تقدير الخبر في لا إله إلا الله حيث قالوا بعدم تقدير الخبر ؛ وذلك لأن نفي الماهية أقوى في التوحيد الصرف من نفي الوجود.[(٨٨)] فالماهية هي عالم المثل الذي تخيله أفلاطون. كما أن المناطقة فرقوا بين الماهية والوجود في تعريف الحد.[(٨٩)] وذلك انطلاقاً من مثل هذه العقائد والأفكار، وأما قول أرسطو بأنه لا علم إلا بما لا يتغير من

---

(٨٧) دراسات في الفلسفة ٢٢٦ -٢٢٧ تاريخ الفلسفة اليونانية ١٧٤ – ١٧٥ يوسف كرم ، وانظر قصة الفلسفة ض ١٧٩ – ١٨١ زكي نجيب محمود . أحمد أمين مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . الطبعة الثامنة. الوجود الإلهي ص ١٤١.

(٨٨) وقد نقل شارح الطحاوية ذلك عن صاحب المنتخب الحسن بن صافي البغدادي الشافعي الملقب بملك النحاة ، وقد رد عليه أبو عبد الله محمد بن أبي الفضل المرسي في ري الظمآن فقال : أما قوله: إذا لم يضمر يكون نفياً للماهية فليس بشيء لأن نفي الماهية هو نفي الوجود لا تتصور الماهية إلا مع الوجود فلا فرق بين لا ماهية ولا وجود ، وهذا مذهب أهل السنة خلافاً للمعتزلة . انظر شرح الطحاوية : ٧٣/١ ، ٧٤ .

(٨٩) الرد على المنطقيين : ٦٧ ، ٦٤ . صون المنطق والكلام للسيوطي : ٢١٤-٢١٥ .

الكليات فهذا يفيد بأن الكليات عندهم لا تتغير، فهي تفيد العلم، وهذه إحدى جذور القياس الأرسطي الذي أعطى للقضية الكلية هذه الخاصية وعممها على جوانب المعرفة وهي مبنية على هذه العقيدة المنحرفة التي نقلها عن أستاذه أفلاطون. ثم ناقش أرسطو هذه الفكرة ذاكراً بعض الاعتراضات، فإن كان الكلي هو ما ارتسم في الذهن من المعاني، فمن أين لنا وجوده في الخارج عن الذهن؟

ثم على فرض ذلك فلا يخلو أن تكون تلك الكليات إما متصلة بالأشياء أو مفارقة عنها؟. فإن كانت متصلة فقد دخلها التغير بتغير ما اتصلت به، وإن قلنا: إنها مفارقة فكيف يكون جوهر الشيء مفارقاً لما هو جوهر له؟.

وكيف ينطبق الجوهر الواحد على الأفراد المختلفة وهو في نفسه واحد غير قابل للانقسام؟.

ثم إن هذه المعاني جواهر عقلية محضة، والعقلي من شأنه ألا يتغير، أي: يثبت على حالة واحدة لا يتحرك، فكيف تكون المعاني غير المتحركة علة للحركة والحياة؟.
هذا مع أنه لم يبين كيفيّة تأثيرها في الأشياء، بل قال: إنه نوع انطباع كانطباع الصورة في المرآة، وهذا كلام مجازي يصعب تصور حقيقته، فما الفائدة في وضع هذه المعاني [٩٠]؟

قال أرسطو: إن الكليات لا وجود لها إلا في الذهن، ولا وجود في الحقيقة إلا لوجود الأعيان، أي إنسان معين، وفرس معين. فإذا تأملنا هذه الأعيان وجدناها مجتمعة من هيولى، أي: مادة. ومن صورة، أي: كيفية معينة من الوجود.

أما المادة فقد يعسر تصورها إذا فرضناها منفصلة عن الصورة وما هي إلا إمكان محض، أي: قوة واستعداد لقبول الصورة لا وجود لها غير ذلك. أما الصورة فهي كل ما يتعين من وجود المادة من شكل ووضع وبعد وكيفية ولون. وبالجملة ما قام به وجود

---

(٩٠) دراسات في الفلسفة ٢٢٦-٢٢٨ تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص١٧٥. الوجود الإلهي ٨١.

الشيء في ذاته، وما يتصور به قوامه في أذهاننا، وقد سمَّاها أرسطو (فعلاً)، كما سمى المادة (بالقوة)، لأن الصورة ما وجد به الشيء وجوداً حقيقياً، فهو فعله وكماله في اصطلاح المشائين (٩١).

قال: وهذان الأصلان - أي .المادة والصورة - لا يوجدان متمايزين إلا باعتبار العقل، وهما في الحقيقة لا ينفك أحدها عن الآخر، وباجتماعهما توجد الأفراد الرابطة بينهما (٩٢).

وهذا النزوع بسبب الحركة، أي نزوع المادة إلى الالتحاق بالصورة لتستكمل بها من صورة إلى صورة، فهي إذاً ثلاثة أركان: المادة، والصورة، والحركة والمجتمع من ذلك يسمي الطبيعية وهي على تحديد أرسطاليس (مبدأ الحركة والسكون) (٩٣): وقال أرسطو في كتاب (السماء والعالم) مبيّناً الحكمة من الخلق: قال إن الإله والطبيعة لا يفعلان شيئاً عبثاً ... وهذا القصد هو في كل صنف من الموجودات، وهو ما أشرنا إليه من شوق المادة إلى الصورة وهي كمال وجودها .

وهي العلة الموجبة لما نشاهده في الطبيعة من ترقي مراتب الوجود من أسفلها إلى أعلاها، وهي من المعادن ثم إلى رتبة النبات ثم رتبة الحيوان.

---

(٩١) المشاؤون : اصطلاح يطلق على تلاميذ أرسطو الذين تربوا على يديه أو سلكوا منهجه ، وسموا بذلك لأنه كان يعلمهم وهو ماش ، ومنهم ثيوقراسطن الذي خلّفه أرسطو على رأس " اللوقيون " وبقى رئيساً لها قرابة ٣٤ سنة وتوفي سنة ٢٨٨ ق..م. ومن المشائين المتأخرين أندرونيقوس الرودسي وفرفوريوس الصوري . انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ١٤٨ — ١٥٠ د. ماجد الفخري . دار العلم للملايين الطبعة الأولى مارس ١٩٩١م بيروت لبنان.

(٩٢) تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص ١٣٦ .

(٩٣) .انظر دراسات في الفلسفة ٢٢٨ -٢٢٩ . الوجود الإلهي ١٤٢ -١٤٣.

وهذا الكمال الذي يكتسبه كل نوع من الموجودات عند ترقيه، هو المعبر عنه بالنفس والصورة . وأيضاً فهو أولاً : نفس نباتية مادية ثم نفس حساسة في الحيوان، ثم نفس عاقلة في الإنسان، وهو الدرجة العليا من هذا العالم، إذ لـه ما لبقية الموجودات من النفوس، وزاد على ذلك عقل قد التحق به من خارج مفارقاً للمادة لا يفنى بفناء البدن(٩٤).

قلت: وهو يشير بذلك إلى العقل الفعال الذي يزعم الفلاسفة أنه يدير ما تحت فلك القمر، وهو إحدى مصادر العلم اليقيني في الكليات عند أرسطو وأتباعه من المشائين(٩٥).

قال: فإذا تأملنا في ترقي الطبيعة، فقد تبين أنه ما من خطوة تخطوها الطبيعة إلا وقد تجردت عن شيء من قشورها الماديّة، وترقت إلى مرتبة من الوجود أبسط وأصفى وأقرب من طبيعة العقل المجرد، فظهر أن الباعث الموجب لهذا الترقي هو شوق الموجودات قاطبة إلى الالتحاق بالعقل المحض، وهو المشوق الأول والمبدأ الأول للحركات مع أنه غير متحرك(٩٦).

ثم أخذ أرسطو يتحدث عن المبدأ الأول، فقال: وأصل هذا النظام الغريب ليس هو عناية المبدأ الأول، بل شوق الأفراد له، فلا عين من الأعيان إلا وهو مشغوف بحبه

---

(٩٤) . دراسات في الفلسفة ٢٣٨ -٢٤١ . تاريخ الفلسفة اليونانية ١٥٣ . الوجود الإلهي ١٤٣ - ١٤٤ .

(٩٥) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ١٦٥ يوسف كرم وانظر أرسطو حياته وفلسفته للباحث .

(٩٦) حرف (اللام) من كتاب ما بعد الطبيعة لأرسطو الفصل السابع ص٥ عن كتاب أرسطو عند العرب دراسة نصوص غير منشورة . عبدالرحمن بدوي ط الثانية ١٩٧٨ وكالة المطبوعات . الكويت. الوجود الإلهي ١٤٤ . دراسات في الفلسفة ٢٣٢ -٢٣٣ قصة الفلسفة ص١٩٣ — ٢٠٢ زكي محمود.

ساع في الاتصال بمبدئه حتى يلتحق به ؛ فهذا الشوق هو سبب ترقي الموجودات من طور إلى طور (٩٧).

ثم قال أرسطو مستدلاً على أن المبدأ الأول غير متحرك من ذاته: إن المبدأ غير متحرك من ذاته، إذ لو كان متحركاً لاحتاج إلى محرك فحصل الدور (٩٨).

ثم قال في موضع آخر: إن كل متحرك ناقص، إذ ليست الحركة إلا الانتقال من حال إلى حال أخرى لغرض ما يقصده المتحرك، وخير يشتاقه لاستكمال في ذاته، فلو فرضنا وجود الحركة في المبدأ الأول، لكان ذلك انحطاطاً من كماله وانتقالاً من الخير الكامل إلى ما هو شر منه لا محالة، إذ ليس هناك خير يناله ولا رتبة إلا وهو دون مرتبته، فما القصد حينئذ في حركته(٩٩).

ثم قال أيضاً مبيناً صفة المبدأ الأول: وهو فعل محض، أي لا يداخله شيء من القوة والإمكان، إذ لو كان كذلك لاحتاج إلى فاعل آخر يخرجه من القوة إلى الفعل.

وقال أيضاً: (وهو واحد بسيط من كل وجه(١٠٠) ؛ لأن انتظام العالم يدل على أحدية محركه، وفضلاً عن ذلك لو كان فيه شيء من الكثرة لكان متركباً فيجوز عليه الانحلال والفساد).

قلت: وشبهة التركيب التي أشار إليها سانتلانا هنا ليست من كلام أرسطو، فلعله عبر بذلك عن فهمه أو نقلها عن غيره، وقد نص شيخ الإسلام ابن تيمية على أن شبهة التركيب هذه إنما انتقلت إلى الفلاسفة المتأخرين من طريق المعتزلة ولم تنتقل عن أرسطو

---

(٩٧) دراسات في الفلسفة ٢٣٢ -٢٣٣. الوجود الإلهي ٨٨.

(٩٨) دراسات في الفلسفة ٢٣١. الوجود الإلهي ١٤٩.

(٩٩) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨٠ يوسف كرم. الوجود الإلهي ٨٨ .

(١٠٠) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨٠ يوسف كرم.

وذويه[١٠١]، وهو أدق في النقل وأصدق في القول. وقد اطلعت على مقالة (اللام) لأرسطو وهي من آخر كلامه في الإلهيات ولم يتعرض فيها لهذه الشبهة.

وقال أيضاً: (وهو عقل محض لا يعقل شيئاً سوى ذاته، لأن عقله أجلّ من أن يداخله ما هو دونه في رتبة الوجود. على أنه لو علم الأشياء الخارجة في الوجود لكان علمه مستفاداً من تلك الأشياء، فيكون محتاجا إلى غيره ؛ لكي يكون عالماً وذلك نوع من الإمكان والتغير، فهو إذاً عقل وعاقل ومعقول معا)[١٠٢].

قلت: ومن هذه الشبهات أخذ من أنكر علم الله تعالى بالأشياء، كما أن شبهة الإمكان والتغير وأن الاتصاف بالصفات نقص ينزه عنه الباري، هي إحدى الأسس التي يعتمد عليها المتكلمون في نفي الصفات الحسنى عن الحق تبارك وتعالى.

قال الشهرستاني في الملل والنحل: قال أرسطو: هو عقل لذاته وعاقل ومعقول لذاته، عقل من غيره أو لم يعقل. أما أنه عقل محض ؛ فلأنه مجرد عن المادة، منزه عن اللوازم المادية، فلا تحتجب ذاته عن ذاته.

وأما أنه عاقل لذاته فلأنه مجرد لذاته، وأما أنه معقول لذاته فلأنه غير محجوب عن ذاته بذاته أو بغيره [١٠٣]. والحاصل من المبدأ الأول أنه حياة أبدية كاملة من سائر الوجوه مبتهجة بما لها من العلم بكمال ذاتها، إذ ليس السرور إلا الشعور بالكمال [١٠٤].

---

(١٠١) انظر الرد على المنطقيين: ٣١٤ . تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨١ — ١٨٢ يوسف كرم.

(١٠٢) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨١ — ١٨٢ يوسف كرم.

(١٠٣) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص١٢١ .

(١٠٤) مقالة (اللام) الفصل التاسع لأرسطو ص١٠ أرسطو عند العرب، دراسة ونصوص غير منشورة، عبدالرحمن بدوي (ط:٢) ١٩٧٨ وكالة مطبوعات الكويت، وانظر تاريخ الفكر الفلسفي ص ١٩٠ — ١٩١ د. محمد علي أبو ريان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ٩٨٧م، الوجود الإلهي ١٤٩ .

وقد أورد المستشرق الإيطالي سانتلانا في كتابه الوجود الحق عدداً من الإشكالات والأسئلة التي تبين تناقض أرسطو واضطرابه في المادة والصورة، وفي الكليات وفي المبدأ الأول، فقال:

الإشكال الأول: إن معنى المادة عند أرسطوطاليس فيه من التردد والإيهام ما يشكل على الأفهام، إذ لا يظهر من كلامه هل المادة عنده عبارة عن مجرد السلب والعدم، أم لها نوع ما من الوجود؟.

فإذا قلنا: إنها مجرد عدم وسلب، فكيف يثبت ما ذكره من نزوع المادة واشتياقها إلى مبدئها؟. وإذا قلنا: إنها إمكان محض فما معنى الإمكان ؟، وهل يتصور للإمكان وجود؟، وهل يمكن تشخيصه؟ .وإذا نسبنا للمادة نوعاً ما من الوجود، كان ذلك مناقضا لما ذهب إليه من أنه لا وجود إلا في الصورة ومن الصورة .ثم إذا سلمنا ذلك فقد وضعنا للوجود أصلين: المادة والصورة، وهو مناقض لأصل مذهبه .

قلت: وقد بين سانتلانا تناقض أرسطو في قوله بالمادة والصورة حين جعل للعالم أصلين هما المادة والصورة، فإن كانت المادة عدماً كما يقول لم يبق إلا أصل واحد، كما تناقض من جهة أخرى حيث يقرر أن العالم يعود إلى المحرك الأول وهو واحد غير متعدد، ثم يعود ليقول بالتعدد من المادة والصورة وهذا يدل على تخبطه واضطرابه في هذه المسألة وهذه القضية هي إحدى، الركائز التي بنى عليها قوله في الحد حيث زعم أن الحد يتركب من الجنس ؛ والفصل، وقال بأن الجنس هو المادة والفصل هو الصورة وقال بأن الفصل علة لوجود الجنس لأن الجنس يشتاق إلى الفصل كما تشتاق المادة إلى الصورة ليتم لها الوجود والكمال[١٠٥].

---

(١٠٥) انظر مناهج البحث للنشار ص : ١٠٨ القاهرة دار المعارف ١٩٧٨م. وللباحث : رسالة في الحد الأرسطي وأصوله العقدية والفلسفية منشور في مجلة كلية اللغة العربية التابعة لدار العلوم بمحافظة المنيا العدد ١٤ يونيو ٢٠٠٦م المجلد الثاني.

ومثل ذلك ما يقال في الطبيعة، إذ لا يفهم من كلامه هل هي عبارة عن ذات سارية في الموجودات، أم هي معنى موجود باعتبار العقل(١٠٦) ؟

وقال: **الإشكال الثاني:** قال أفلاطون: وراء الإنسان الفرد إنسانية يتصورها الذهن ولا يدركها الحس، فهي أصل الوجود وأصل علمنا به، فسلم له أرسطو أن الكليات هي أصل العلم، وإنما أنكر على أفلاطون قوله إنها مفارقة، قال: لا كليات إلا في الذهن، وإنما الوجود الحقيقي هو الوجود العيني، أي وجود الأفراد المتركب كلّ منهما من مادة وصورة، فالصورة هي التي تعطي الأشياء وجودها ويتعين بها علمنا، فلا فرق بينها وبين المعاني الأفلاطونية إلا أنها ليست بمفارقة، وإنما هي متصلة بالأفراد، فهي إذاً ليست من الكليات.

غير أن أرسطوطاليس لم يبين كيفية ذلك الاتصال، فيقال له: وإذا كانت متصلة كيف لا يدخلها التغير والفساد؟، وكيف يصح أن تكون أصلاً لعلمنا بالشيء وأنت القائل: لا علم لنا إلا بالكليات؟. ثم إذا كانت الصورة من المعاني العقلية، وأن المعنى العقلي لا يتحرك، فكيف تكون أصلاً لحياة الأشياء وحركتها ؟

ومثل ذلك يقال في المبدأ الأول: فأول ما قال فيه: إنه مبدأ الحركة وهو غير متحرك، فكيف تصدر الحركة عما لا حركة فيه ؟ .

وإذا قلنا: إن الحركة ليس مصدرها من المبدأ الأول، فما السبب فيها إذا لم تكن من المادة ؟ .

ثم قال: إنّ المبدأ الأول لا يعقل إلا ذاته، فكيف يصح تدبيره للعالم ؟ . وإذا كان غير مدبر فما حاجة العالم للإله ؟، وكيف بقاؤه ؟، ومن أين حدوثه ؟ .

---

(١٠٦) مقالة اللام الفصل العاشر ص١١ أرسطو عند العرب عبدالرحمن بدوي. الوجود الإلهي ١٤٥.

والحاصل أن أرسطو وضع عالمين متمايزين: عالم الصورة، وعالم المادة. ثم عجز عن بيان الاتصال بينهما وكيفية تأثير أحدهما في الآخر [(١٠٧)].

قال سانتلانا: فهذه الإشكالات وغيرها من الأسباب حملت أصحابه بعد موته على العدول عن الإلهيات شيئاً فشيئاً، والاقتصار على المباحث الطبيعية [(١٠٨)].

الطور الثالث: طور الذبول

بعد اضمحلال مذهب أرسطوطاليس لم يبق إلا مقامان: الأول: القول بوحدة المادة على ما ذهب إليه قدماء الدهرين، وهو قول أبيقورس [(١٠٩)]. وقد رجع في الطبيعيات إلى مذهب ديمقراطيس من القول بالجزء الذي لا يتجزأ وزاد عليه القول بالانحناء، أي: أن تلك الأجزاء لها في حركتها انحناء، فلما حادت عن طريقها، تلاقت فتركب من ائتلافها تكون العالم من غير أن يكون لذلك صانع ولا مدبر [(١١٠)].

وأما المقام الثاني فهو قول الرواقيين ويدعون أيضاً أهل الأسطوانة وأصحاب المظال من محل اجتماعهم بأثينا، وهم شيعة زينون [(١١١)]

---

(١٠٧) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية / وولترستيس. ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد ص ١٨٢ – ١٨٣ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ط ١: ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م. الوجود الإلهي ص١٤٥.

(١٠٨) الوجود الإلهي ١٤٥ .

(١٠٩) أبيقورس (٣٤١ – ٢٧٠ ق . م) ولد في ساموس من أسرة أثينية وكان أبوه معلماً وأمه ساحرة ، وقد افتتح في أثينا مدرسة سنة ٢٠٦ ق . م ، انتشرت تعاليمه وتعددت مدارسه مرض بالحصوة ومات بها وقد أعجب تلاميذه بصبره وشجاعته وشدة احتماله. تاريخ الفلسفة اليونانية ٢١٤ .

(١١٠) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٧ وولترستيس. الوجود الإلهي ١٤٧.

(١١١) زينون (٣٢٦ – ٢٦٤) اشتغل بالتجارة قدم أثينا واستمع إلى رجال الأكاديمية ثم أنشأ مدرسة في رواق (ستنوي) باليونانية كان فيما سلف محل اجتماع الشعراء فَدُعِيَ وأصحابه بالرواقيين . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٣ .

وكريسيفوس [١١٢]. ومذهبهم القول بوحدة الوجود أي أنه ليس هناك إلا جوهر واحد هو مادة من أحد وجهيه، وقوة عاقلة من الوجه الآخر لا يمتاز أحدهما عن الآخر إلا باعتبار العقل، إذ لو كانا مختلفين لما أمكن تأثير أحدهما في الآخر.

ويذلك ارتفع ما توجه من الإشكال على أفلاطون وأرسطو قال: ما من وجود إلا وهو مادة، إلا أن المادة لا تقوم وجوداً ولا تقدر على الحركة إلا بقوة تمسكها و تضبطها، وهي العقل وهو عبارة عن نوع من المادة أرق وألطف من المادة المدركة بالحس، له قوة محركة بالعالم عندهم كالحيوان الواحد جسده هذا المحسوس المتميز ذو الأبعاد، وروحه العقل أي القوة المحركة و هو الإله[١١٣].

قالوا: إن طبيعته طبيعة النار، وهو نار عاقلة ممتزجة بالمادة امتزاج الحرارة الغريزية بأعضاء الحيوان، فمن سريانه وحلوله في جسد العالم تحصل الحركة والحياة .وما نشاهده من عجيب النظام وارتباط العلل ببعضها وتوجه الموجودات إلى عقلية، ثم بعد انقضاء مدة معينة يجذب الإله إلى ذاته ما بسطه من القوى وتنشأ نار، فيفنى جميع ما في العالم من الموجودات، ويفنى العالم أجمع[١١٤].

ثم يتجدد ويبتدئ دور بقدر مادام الدور السابق، ثم يفني كالسابق ... وهلم جراً من الأبد إلى الأبد.

---

(١١٢) كريسيفوس (٢٨٢ -٢٠٩ ق.م) ولد في سولس من أعمال قبرص ودخل المدرسة الرواقية فرفع من شأنها باجتهاده العلمي وكتبه الكثيرة واستحق بذلك لقب المؤسس الثاني. الموسوعة الفلسفية المختصرة ٧٠ تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٣ .

(١١٣) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٢٢٢ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٢٨.

(١١٤) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٨ -٢٢٩ .

قالوا: إذا تقرر أن الإله حاضر في جميع الموجودات كل على قدر رتبته، فأحرى أن يكون ذلك في الإنسان، وهو العالم الصغير المقابل للعالم الكبير، له من القوة الإلهية، أي من النفس النارية ما ليس لغيره، وعلى ذلك فعلم الأخلاق عندهم مداره الفلسفة؛ لأنه لا شيء أهم من تشريف الإله المقيم في قلوبنا (١١٥).

قلت: ومن هنا يتبين أحد الجذور الفلسفية للقائلين بأن الله في كل مكان وأنه لا يخلو منه مكان كما يقول بذلك الأشاعرة ومن تبعهم ممن ينكرون النصوص الصحيحة الصريحة في إثبات علو الله تعالى على خلقه.

قالوا: إن الفلسفة كالبستان، فالمنطق سياجه، والطبيعيات أشجاره، ومحاسن الأخلاق ثمرته، فلا علم إلا بعمل، ولا حكيم إلا من بلغ من العلم والعمل الدرجة العليا، ولا قصد للحياة إلا التشبه بالإله. ومع ذلك فقد أنكروا حرية الإنسان، وقالوا بالجبر الناشئ من ارتباط العلة بعضها ببعض إلى أن تنتهي إلى العلة الأولى، وهي العلة الموجبة لجميع ما يتبعها (١١٦).

قلت ومن هنا أخذ من أخذ بالقول بالجبر وأن العباد مجبورون على أفعالهم، فلا قدرة لهم ولا إرادة ولا اختيار مع ما فيه من مخالفة للعقل والواقع فضلاً عن مناقضته للشرع.

واستمر الأمر على ذلك إلى أن حدثت شيعة الإسكندرانيين في أواخر القرن الثاني، وقصدهم التأليف بين الأقوال، ولإحداث فلسفة تكون خلاصة أفكار المتقدمين والفلسفة النهائية في يونان، وهم ثلاثة فروع:

---

(١١٥) تاريخ الفلسفة اليونانية، ليوسف كرم ٢١٧ تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٢ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٤٨، ١٤٩.

(١١٦) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٢ — ٢٢٣ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٤٩.

الفرع الأول: يعرف بالإسكندراني ؛ لأن واضع الشيعة أمونيوس [(١١٧)]. سكاس (أي الحمال) وهو المعروف بالعتال، ومنها تلميذه أفلوطين [(١١٨)]. وفرفوريوس [(١١٩)]. تلميذه.

الفرع الثاني: يسمى بالشامي، وهو نومنيوس [(١٢٠)] ومن تبعه.

الفرع الثالث: لاتيني، وهو سريانوس، ويرقلس [(١٢١)] ومن تبعهم.

قالوا: إن أصل الفلسفة والعمدة فيها الاعتراف بوجود واحد بسيط مطلق، لا يتصور كنهه ولا يعبر عن حقيقته، وهو فوق الوجود وفوق كل تعين. ثم الاعتراف

---

(١١٧) ولد سنة ١٧٥م ، وتوفي سنة ٢٥٠ من أبرز أفلاطوني الإسكندرية ولد من أبوين مسيحيين وكان حمالاً (وهذا معنى لفظ سكاس المضاف إلى اسمه) ارتد عن المسيحية وأنشأ المدرسة الوثنية الفلسفية في الإسكندرية وتولى زعامتها كان يحاول التوفيق بين أفلاطون وأرسطو في المسائل المهمة (الله . العالم . النفس) . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٦ ، تهافت الفلاسفة أبو الفيض ١٣١-١٣٢ .

(١١٨) أفلوطين (٢٠٥ -٢٧٠) ولد في ليفوبوليس (أسيوط) كان يعلم القراءة والكتاب والحساب والأجرومية تتلمذ على يد امونيوس رحل إلى روما وأقام بها حتى وفاته . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٦-٢٨٧ ، تهافت الفلاسفة ، أبو الفيض ١٣١ .

(١١٩) فورنوريوس (٢٣٣ -٣٠٥) ولد في مدينة (صور) كان أبرز تلاميذ أفلوطين في روما سنة ٢٦٣ فلزمه مشهور بكتاب (إيساغوجي) أي المدخل إلى مقولات أرسطو كتب ضد النصرانية ودافع عن السحر والعرافة والتنجيم . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٩٨ ، تهافت الفلاسفة ، أبو الفيض ١٣١.

(١٢٠) نومنيوس : من أهل القرن الثاني للميلاد ، أشهر الأفلاطونيين السوريين وهو يعد زعيم المذهب ، والوجود ينقسم عنده إلى مملكتين مملكة العناية تشمل الأرواح العاقلة ومملكة المادة يسودها الجبر بتأثير الكواكب فليس الشر والنقص من الله وعلم الله قاصر على الأحداث الضرورية ، تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٥ - ٢٨٦ .

(١٢١) إيروقلوس (٤١٠ -٤٨٥) ولد بالقسطنطينية مزج بين الفلسفة والرياضيات كان له أثر في نشر الأفلوطنية في العصر الوسيط وبعد وفاته حضر تدريس الفلسفة بأثينا فأقفرت من التلاميذ . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٩٩ -٣٠٦ ، تهافت الفلاسفة .

بوجود الكثرة المتغيرة المدركة بالحس، فمسألة الفلسفة والحالة هذه تنحصر في مبحث واحد وهو أن يقال: كيف صدر هذا الكثير المتغير المحسوس عن ذلك الواحد البسيط المتعالي عن التغير[١٢٢].

قالوا: وحل هذا الإشكال لا يتأتى إلا إذا فرقنا بين العلة من حيث ذاتها، وبين ما يصدر عنها من الفعل والتأثير، وتمثلوا لذلك بالشمس وما ينبعث منها من النور والحرارة، وبالسراج تقتبس من نوره نور المئات من السرج من غير أن ينقص من السراج ولا من الشمس، مع تعدي فعله وتأثيره في غيره.

قالوا: وهذه صورة صدور الكثرة من ذات البسيط الأول تنتشر منه الكثرة، وهو باق على ما كان عليه من السكون والكمال، لا تنقسم ذاته ولا تتكثر بتكثر آثارها.[١٢٣]

فإذا سأل سائل عن العلة التي أوجبت صدوره هذا المتكثر من ذلك الواحد، فالجواب: أن القدرة إذا بلغت أشدها لا يتصور فيها أنها تبقى منحازة في نفسها، ولابد أن تفيض فيضان الماء من العين الغزيرة[١٢٤].

غير أن ذلك إنما يكون من العين بلا علم منها ولا إرادة في المبدأ الأول لما يعلمه من ذاته، فإنه إذا عقل ذاته عقل كونه مبدأ. وكل ما احتوى عليه من القوى وما يصدر عنها على الترتيب، فعلمه لذلك علة لوجود الأشياء.

---

(١٢٢) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٩ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٥٢ – ١٥٣ .

(١٢٣) تاريخ الفكر الفلسفي اليونانية ٢٣٩ وولتر ستيس تاريخ الفكر الفلسفي ص ٣٣٠ د. محمد علي أبو ريان. الوجود الإلهي ١٥٣.

(١٢٤) تاريخ الفكر الفلسفي لأرسطو والمدارس المتأخرة ص٣٣٠، ٣٣١ د. محمد علي أبو ريان وانظر ص ٣٣٣. الوجود الإلهي ١٥٣، ١٥٤.

هذا معنى قول الحكماء بأن العلة الأولى أبدعت الأشياء فقط ، أي بمجرد وجودها وشعورها بما في ذاتها .

قال برقلس في هذه المسألة : إنه لما كان وجود العالم تابعاً لوجود الذات الإلهية ، فالعالم لا محالة قديم لقدم علته . أما كيفية الفيض ، فقالوا : إنه كانتشار النور فيتناقض ويضعف شيئاً فشيئاً بقدر ما يتباعد عن منبعه ، فأول رتبة منه .

١- عقل محض بسيط : يتناول عالماً نوارنياً عقلياً هو مبدأ الموجودات ، إذ لا وجود إلا بتعيين ، ولا تعيين إلا بعقل .

٢- ثم نفس كلية : تفيض من ذلك العقل ، وهي مبدأ الحياة والحركة للعالم ، إذ لا حياة إلا بالنفس .

٣- ثم طبيعة تفيض من تلك النفس ، وهي كنفس جزئية للموجودات .

٤- ثم نفوس مفردة مجردة .

٥- ثم مادة محضة وهي منتهى الهبوط ورتبة الظلام وفقدان نور العقل .

وعلى ذلك فقد انحصر الوجود في أصل واحد وهو العقل ، إذ ليست مراتب الوجود إلا مراتب العقل في هبوطه وإبراز ما كان مكنوناً في العلة الأولى من القوى العقلية فلا زال الكون معلقاً بعلته تعلق الظل بالشخص والنور بالشمس ، والإله محيط به حال فيه حلول الذات.(١٢٥)(١٢٦)

---

(١٢٥) خريف الفكر اليوناني ص١٥٠ الطبعة السابعة ١٩٧٩ مكتبة النهضة المصرية ، تاريخ الفكر الفلسفي (أرسطو والمدارس المتأخرة) ص٣٢٩. د. محمد علي أبو ريان الوجود الإلهي ١٥٤. تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص ٢٩١- ٢٩٢- ٢٩٣- ٢٩٦.

(١٢٦) وقال الإسكندارنيون : إن العلم الباطن لا يجوز إفشاؤه إلى غير أهله ومنه أخذ الصوفية إن علومهم الخاصة لا تسطر في الكتب ولا يتحدث بها مع غير أهلها. وقد ألف الغزالي في ذلك كتابه المضنون به على غير أهله. الوجود الإلهي ١٥٦- ١٥٧.

وأفلاطون في الرسالة الأولى من التساعية الخامسة قال:- في الأقانيم الثلاثة التي هي مبادئ، يبدأ من النفس الجزئية ثم يرتقى منها إلى النفس الكلية فإلى العقل الكلي فإلى الواحـــد وقد يعكس هذا الترتيب كما فعل في الفصـــل العاشر الذي يلخص الرسالة.[(١٢٧)]

قلت: ونظرية الفيض هذه تبناها أساطين فلاسفة الصوفية ومن نحا نحوهم كابن عربي وغيره وتبعهم قوم قالوا ذلك في الشفاعة وأنها عبارة عن فيض إلهي يفيض إلى الشافع ومنه إلى المشفوع له وأن الشافع بمثابة المرآة التي ينعكس عليها الفيض الإلهي ليتجه بعد ذلك إلى المشفوع له .

ثم في آخر أمرهم تركوا الأساليب العقلية بالكلية، وجنحوا إلى المكاشفات والسحر والتصرف بالأسماء إلى غير ذلك، وظل أمرهم على ذلك من القرن الرابع إلى القرن الخامس للميلاد، إلى أن أمر الإمبراطور بوسطنيانوس. في سنة ٥٢٩م بإغلاق دار التعليم بأثينا وإحراق كتب الفلسفة الأفلاطونية، فتنصر البعض منهم واستتر الباقي، إلا أن الفلسفة الأفلاطونية لم تنعدم بانعدام معلميها؛ إذ لم تنعدم في الطبيعة ولا في التاريخ، وإنما استحالت صورتها فدخلت في قالب النصرانية عن طريق ديونيزيوس وغيره.[(١٢٨)]

كما أنها دخلت في قالب الإسلام، وذلك عن طريق فريق من المعتزلة، ومن الحكماء ومن الصوفية، وأخذ جل أفكارهم جماعة إخوان الصفا وأبو نصر الفارابي.

---

(١٢٧) تاريخ الفسلفة اليونانية ٢٣٩.

(١٢٨) تاريخ الفكر الفلسفي (أرسطو والمدارس المتأخرة ص ٣٥٠/٣٥١ د. محمد علي أبو ريان. الوجود الإلهي ١٣٠ -١٣١.

وابن سينا، وابن الطفيل، وابن جزيء وحكماء الإشراق كالسهروردي وصدر الدين وقطب المدين الشيرازي وغيرهم.

وخلاصة القول:

إما أن يقال: إن الوجود هو هذا المحسوس، أو أن يقال: إنه المعقول لا المحسوس، أو أن يقال: إنه المحسوس والمعقول معا. وليس هناك قول رابع يعتد به هذا ما ثبت في تاريخ اليونان.[١٢٩]

كان أول بحثهم مقصوراً على المادة، يلتمسون ماهية هذا الوجود المحسوس، ثم برز سقراط وأفلاطون فبينا ما بين العقل والمادة من التميز، فانقلبت المسألة إلى نوع أخر من البحث، وهو التوفيق بين المادة والعقل وكيفية اتصالهما وتأثير كل منهما في وجود العالم، فقال أفلاطون:

إن الجوهر العقلي هو الأصل في الوجود، ولم يبق للمادة إلا نوع من الوجود قريب من العدم المحض، وبالغ في التفريق بين العقل والمادة حتى كاد ألا يبقى للاتصال بينهما مساغاً.

ثم ظهر أرسطوطاليس فضيق على أستاذه بالحجة، وبين أن الوصول من العالم الأعلى إلى العالم السفلي لا يتأتى على طريقة أفلاطون، وأن اتصال العقل و المادة حاصل لا محالة في الأفراد. إلا أنه لما حاول الارتقاء إلى عالم الغيب وإلى العقل الإلهي، زلّتْ قدمه ووقع فيما كان يحذر منه وعجز عن بيان كيفية الاتصال بين العالم الحسي والعقل الإلهي.

---

(١٢٩) الوجود الإلهي ١٠٦.

فلم يبق بعده إلا التمسك بأحد قولين: إما أن يقال: إنّ المادة هي الأصل الوحيد ولا شيء غيرها، وهو قول (إبيقورس) ودهرية عصره . أو القول بوحدة العقل والمادة، وهو قول الرواق، وهو رجوع إلى قول الدهرية بنوع من الفرق .

فكأن العقل اليوناني قد وقف عند هذا الحد، ولم يبق له شيء في الفلسفة[١٣٠]، فلا تجد من القرن الثالث قبل المسيح إلى آخر القرن الثاني بعده قول يعتد به قبل المذاهب القديمة .

والحكماء بين شاك في الحقائق متمسك برأيه لعدم ثبوت شيء عنده، ودهري لا يقول إلا بالمادة، أو رواقي يقول بوحدة العقل والمادة (وحدة الوجود)، ومشائي متفرغ للطبيعيات، كأنه قد أيس من إدراك الحق، أو موفق يسعى للتوفيق بين الآراء كفيثاغورس وغيره .

فلم يبق للخروج من هذا المأزق إلا التوفيق بين المذاهب السابقة باختيار ما هو مسلم به من الجميع، وإلغاء ما وقع فيه الخلاف حتى يحصل الوفاق، وهذا ما حاوله الإسكندرانيون[١٣١].

ثم بعد اضمحلال الفلسفة اليونانية دخلت في قوالب نصرانية وأخرى إسلامية رددت نفس العبارات والأفكار، كما هو واضح في فرق النصارى والفرق المنتسبة إلى الإسلام[١٣٢].

---

(١٣٠) الوجود الإلهي ١٠٥ .

(١٣١) الفلسفة اليونانية — مقدمات ومذاهب حتى ١٣٠ — ١٣٨ د. محمد عبدالرحمن بيصار منشورات المكتبة العصرية بيروت ١٤٠١هـ. الوجود الإلهي ١٠٦ .

(١٣٣) تاريخ الفلسفة اليونانية ٣٠٤ يوسف كرم.

هذا موجز لتاريخ الفلسفة اليونانية، وهو ما يعنينا من هذا البحث، وإتماماً للفائدة فإن الفلسفة في عصورها التالية وحتى الآن لم تخرج عن هذه الأطر للفلسفة اليونانية: "وقد صنفت المدارس الفلسفية إلى فلسفات طبيعية وإلى فلسفات فيما وراء الطبيعة. وقسمت بحسب طبيعة البحث إلى واقعية ومثالية ومادية وروحية. ثم عقلية أو تصورية أو شكية. أو لا إرادية أو فلسفة في المعرفة (علم المعرفة)، أو فلسفة في النفس (علم النفس)، أو فلسفة في الجمال (علم الجمال والقيم)، وذلك تبعاً لمناهج تلك المدارس. وقد تراوحت الفلسفة خلال الأدهار السحيقة والوسطى والحديثة بين الواحدية والاثنية والتعددية ثم اليقينية والارتيابية أو الإلحادية، وبين الروحية والمادية ثم بين الواقعية والمثالية والمتشككة وهكذا"[١٣٣]. هذا من جهة ومن جهة النظر إلى مصادر المعرفة الرئيسة الوحي والعقل والحس عند الفلاسفة في العصور المختلفة نجد أن الفلاسفة اليونانيين لم يكونوا يعرفون وحياً منزلاً من عند الله لمجيئهم في زمن بعد عهده عن الرسل ومن ثم لم يبحثوا فيه قبولاً ولا رداً.

أما في الجوانب العقلية فإن الفلاسفة اليونان زعموا أن الوجود مصدره العقل، وجعلوا العقل هو الحاكم المطلق في الإلهيات والطبيعيات والأخلاقيات، ومنهم من زعم أن الحس هو مصدر المعرفة كما هو واضح في بدايات الفلسفة اليونانية عند الشكاك والدهرية وعند بعض متأخريهم كما في المدرسة الأبقورية والرواقية.

أما فلاسفة المسيحية في العصور الوسطى فهم طرفان ووسط، فمنهم من يرى أن الوحي هو المصدر الوحيد للمعرفة وأنّ الحق محصور فيه فلا حاجة لمصدر آخر سواه.

ومنهم من يرى أن الوحي لا قيمة له في مقابل البراهين الفلسفية أو التجربة أو هما معاً.

---

(١٣٣) تهافت الفلاسفة، أبو الفيض ص١١.

ومنهم من توسط فرأى أن الوحي والعقل كلاهما مصدران للمعرفة ثم اختلفوا فمنهم من قال بأن العقل وسيلة لفهم الوحي وهو مقدم عليه وخاضع له. ومنهم من يرى أن لكل منهما مجاله الخاص به، فالوحي مستقل بالإلهيات والعقل فيما دون ذلك ومنهم من يرى أنه عند التعارض يقدم العقل.

أما فلاسفة الغرب المعاصرون فمنهم من يتصور أن ما في الكتب المقدسة ليس وحياً إلهياً وهم قليل، ومنهم من يتصور أن هناك وحياً إلهياً ولكنه مختلط بغيره فيجب تصفيته من خلال العقل البشري، ومنهم من يتصور أنه ليس هناك وحي إلهي، وأن الأديان والمعتقدات جميعها من وضع البشر وهؤلاء هم غالبية الفلاسفة وبخاصة في هذا القرن، وذلك لمخالفة ما في هذه الكتب المقدسة لحقائق العلم الذي ثبت عن طريق المنهج التجريبي، وقد عاشت أوروبا صراعاً مريراً بين العلم والكنيسة هذا من جهة ومن جهة أخرى لما يعلم هؤلاء من أن هذه الكتب المقدسة المعتمدة عند الكنيسة محوطة بالشك والغموض وللبابوات والقساوسة أثر واضح فيما تحويه من تعاليم، وهم ينظرون إلى الوحي في الإسلام إلى أنه من صنع البشر لتأثرهم بما كتبه المستشرقون عن الإسلام.

أما فلاسفة الغرب العقليون (فيما يسمى بعصر النهضة) في أوربا فهم باستثناء (ديكارت) يرون أن العقل هو مصدر المعرفة في كل شيء، وأن ما تأتي به الأديان يجب أن يفحص في دائرة العقل، لأنه مصدر المعرفة الوحيد.

أما (ديكارت) فيرى أبعاد مسائل العقيدة عن مجال العقل وأن مصدرها هو الإلهام الإلهي. وهم مع ذلك يزعمون أن المسيحية هي الدين الحق.

أما المسيحية فهي الدين الحق وزعموا أنها تتفق مع العقل.

ومن الفلاسفة الأوروبيين من يرى أن الحس هو مصدر المعرفة وليس العقل فقد ظهر المذهب التجريبي الحسي على يد فرنسيس بيكون، الذي انتقد البحث النظري البحث في الفلسفة التأملية موجهاً النظر إلى الملاحظة والتجربة العملية.

أما جون لوك، فقد هاجم المذهب العقلي وأنكر القول بالمبادئ الفطرية في النفس البشرية، واعتبر العقل صفحة بيضاء ترسم فيها التجربة المبادئ والمعاني.

أما هيوم فقد قام بتحليل المعرفة البشرية ليرد جميع المعاني التي تتكون منها إلى الحس والتجربة.

ثم تغلغل في الاتجاه التجريبي والمادي في كل مجالات التفكير، وتمثل في فلسفات متكاملة كالفلسفة الماركسية والوضعية وفلسفة المدرسة الاجتماعية .[١٣٤] وفيما يلي رسم توضحي للمسار الفكري بين الحس والعقل أو الإله والمادة أو المثالية والوضعية.

ومن خلال هذا العرض السريع للفلفسة اليونانية، تبين لك تخبط العقل البشري حينما يحرم من نور الهداية الإلهية، ولقد كان في اليونان رجال عقلاء أدركوا بعقولهم بطلان عبادة الأصنام كسقراط الذي قتل مسموما، لأنه أنكر على قومه ذلك .

وقد سأل أحد الصحابة عمرو بن العاص بن وائل عن سبب عبادتهم الأصنام وهي أحجار لا تضر ولا تنفع، وعن عبادتهم لبعض الأطعمة حيث يصنعون من التمر صنماً يعبدونه ثم يأكلونه، فقال: يابْن أخي، لقد كنا نملك عقولاً تزن الجبال، ولكن ما تقول في عقول كادها باريها .

---

(١٣٤) مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي (دراسة نقدية في ضوء الإسلام) (٥٨٤ ، ٥٨٥ ، ٥٨٦ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٦٠٣ ، ٦٠٤) تأليف دكتور عبدالرحمن بن زيد الزنيدي . مكتبة المؤيد . الرياض.

ولكن العقل البشري يظل قاصرا وضعيفا حين لا يستضيء بنور النبوة، ويظل يتخبط في الظلمات (ظلمات بعضها فوق بعض، إذا أخرج يده لم يكد يراها، ومن لم يجعل الله له نوراً فما له من نور) النور (٤٠)، و(من يهد الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشدا) الكهف (١٧).

والحق الذي لاحق سواه أن ليس عالم المادة ولا عالم العقل، والروح هو السبب والعلة في وجود الأشياء أو بعضها، بل كل هذه العوالم بكل تفاصيلها من خلق الله رب العالمين ﴿ الله خالق كل شيء ﴾ الرعد(١٦) ﴿ أم خلقوا من غير شيء أم هم الخالقون﴾ الطور (٣٥) ﴿ لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا ﴾ الأنبياء (٢٢) ﴿ وخلق كل شيء فقدره تقديرا ﴾ الفرقان (٢).

والحمد لله الذي هدانا للإسلام وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والمؤسف حقا أن هذه الفلسفات الميتة العقيمة لا يزال يرفع عقيرتها بها عدد ممن ينتسبون إلى الثقافة والأدب ويمجدونها ويتباهون بمعرفة تفاصيلها، ويمجدون رجالها، وبها يحاولون تفسير كثير من الظواهر والأحداث، وهي من الإغراق في الظلام والبعد عن الحق كما ترى، والله المستعان والهادي إلى سواء السبيل.

ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا وهب لنا من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب.

الخاتمة

أهم النتائج

يهدف البحث لعرض تاريخ الفكر الفلسفي اليوناني بلغة واضحة وذلك لاستنتاج بعض الجذور والأسس الفكرية والفلسفية والعقدية التي كانت سبباً في كثير من الانحرافات في جانبي الحد والقياس في المنطق الأرسطي ولعل هذا من الجديد الذي يضيفه

هذا البحث كما يهدف لإظهار الأسس والجذور الفكرية والفلسفية لكثير من الانحرافات التي وقع فيها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميون الذين خاضوا في الكون والوجود وفي الله وأسمائه وصفاته متأثرين بفلسفة اليونان.

ولعل في هذا إضافة مهمة فلن تجد هذه المسائل مجموعة في كتاب وفق رؤية شرعية صحيحة تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة.

وقد اشتملت الخاتمة على ما يلي :

أولاً : موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث.

ثانياً : أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

ثالثاً : الجديد في هذا البحث.

أولاً: موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث:

تناول البحث ثلاث مسائل رئيسة هي معنى الفلسفة ومصادرها وتاريخها أما معنى الفلسفة.

معنى الفلسفة وقد عرض الباحث لمعنى الفلسفة في لغة اليونان ومعناه الاصطلاحي عند كثير من الفلاسفة والمفكرين كما أشار إلى رأي ابن القيم فيمن غلب عليه إطلاق اسم الفيلسوف في عرف كثير من الناس ثم خلص إلى تعريف الفلسفة من وجهة نظره من خلال دراسته للتعريفات المختلفة للفلسفة.

ثم تحدث عن مصادر الفلسفة وبين أن الفلسفة اليونانية ليست مقطوعة الصلة بما قبلها وما حولها من عقائد وفلسفات وأنها تأثرت بهذه الفلسفات في جوانب منها إلا أن الفلسفة اليونانية تميزت عن سائر الفلسفات بالصياغة النظرية الأكثر دقة لكثير من المناهج والأفكار مما جعل اسم الفلسفة ينصرف أول ما ينصرف إلى الفلسفة اليونانية عند الغالبية العظمى من العلماء والمفكرين.

ثم استعرض الباحث: تاريخ الفلسفة اليونانية من خلال ثلاثة أطوار:

طور النشوء: وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وظهرت الدهرية والسوفطية والشكاك كما ذهب قدماء اليونان إلى أن الوجود هو هذا المدرك بالحس وما احتوى عليه من مظاهر وقوى.

طور النضوج (الفلسفة المدنية): وفيه ظهر انكساغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو وقدموا العقل على الحس وجعلوا الوجود عقلاً إلا أنهم عجزوا عن بيان مصدر المادة ولم يجدوا للاتصال بينها وبين العقل مساغاً .

الطور الثالث: هو طور الذبول: وهو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء المادية والعقلية فمنهم من ذهب إلى قول الدهرية ومنهم من قال بوحدة الوجود أو الاتحاد بين العقل والمادة حتى انتهى هذا الفكر بالأفلاطونية المحدثة وهو منتهى الفلسفة اليونانية.

ثانياً: أهم النتائج التي توصل إليها الباحث

١ - إن معنى الفلسفة على امتداد التاريخ وحتى عصرنا الحاضر هو التعمق في دراسة هذا الوجود أو أحد أجزائه ومعرفة مصدره وغايته وعلاقته بما حوله لتحقيق السعادة عن طريق العقل المجرد بعيداً عن الوحي. والحق أن الفلسفة على امتداد عصور وحتى عصرنا الحاضر المسمى بـ(عصر النهضة) لم تحقق السعادة للإنسان، ولن تحقق السعادة ما دامت سائرة في طريق العقل أو المنهج التجريبي أو أي منهج مستقبلي يستبعد الوحي كمصدر أساسي للمعرفة.

إن الله الذي خلق هذا الإنسان هو الذي أنزل هذا القرآن لتحقيق سعادته في الدنيا والآخرة (ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير) " ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشةً ضنكاً ونحشره يوم القيامة أعمى " (كما في المنهج العلمي التجريبي) الذي كان نهاية هذه الفلسفات وأدى إلى التقدم التقني الهائل لم يحقق السعادة للإنسان ؛ لأن هذا المنهج يهتم

بالجانب المادي في الإنسان وهو جسده ولا يهتم بعقله وروحه التي تتم بها سعادته وحياته الحقيقية .

ونحن نقول لهم: إنه بمقتضى المنهج العلمي الحديث أو عن طريق الدراسات الاستقرائية الاجتماعية أو عن طريق الدراسات المقارنة الاجتماعية والنفسية بين المجتمع الإسلامي وسائر المجتمعات يجب أن يدعى الغرب وغيرهم من الأمم الكافرة إلى التحقق من حصول هذه السعادة الغامرة للمؤمنين بهذا المنهج الرباني والتي يقول فيها سفيان الثوري في قيام الليل وحده (لو يعلم الملوك وأبناء الملوك ما نحن في من السعادة لجالدونا عليها بالسيوف)، وإن الأمة الإسلامية بدعاتها وعلمائها مطالبة، بإيصال هذا الدين العظيم لهذه الأمم التي تبحث عن السعادة في كل مكان مستخدمة كل ما آتاها الله من وسائل للعلم والمعرفة أو خصوصاً بعد تقدم وسائل المعرفة التي يتمكن بها المسلم أن يتحدث إلى ملايين البشر في العالم عبر أجهزة الإنترنت وغيرها من وسائل الاتصال والله المستعان وعليه التكلان.

٢ - إن الفلسفة اليونانية في مجملها فلسفة يونانية متميزة، وخصوصاً في الطور الأول والثاني وإن تأثرت في بعض جوانبها بفلسفات أخرى.

أما الطور الثالث وهو طور الذبول فقد ظهر تأثرها بالفلسفات الشرقية، ورغم ذلك فقد كان لليونانيين دائماً فضل السبق في الصياغة النظرية الأكثر دقة لكثير من القضايا، ولهم أيضاً السبق في كثير من الإضافات المهمة في كثير من القضايا، فقد تميزت الأمة اليونانية بالاهتمام الشديد بالفلسفة، وتفرغ لها الكثيرون مما نتج عنه هذا التراث الفلسفي الغزير الذي لا تزال بعض آثاره ماثلة للعيان حتى الآن، لقد قاموا بطرح القضايا بمنهج عقلي مختلف عن مناهج الآخرين في الطرح والمناقشة، كما كانوا يتسمون بالجرأة الشديدة في إبداء الأفكار ومخالفة الآراء السائدة.

٣- نظر الفلاسفة اليونانيون إلى الوجود، فاعتقدوا أولاً أن أصل الوجود هو المحسوس، وانطلقوا في تفسير البداءة والنشأة إلى هذا الطبيعي المحسوس ولا شيء غير ذلك، ثم تطور الفكر اليوناني ورأى بأن أصل الوجود هو العقل، فهو المدبر والفاعل والمؤثر في الموجود، ولم يعتقدوا بوجود إله خالق فاعل مدبر، ومن اعتقد منهم بوجود إله فقد جعله عقلاً، ووصف هذا الإله بصفات النقص وبصفات الجمادات التي لا تعي ولا تسمع ولا تبصر، فجعله كالتمثال الذي لا يعرف ما يدور حوله، فليس له فعل ولا خلق ولا تأثير كما زعم أرسطو في إلهه الذي سماه المحرك الأول، وهذا قمة ما وصلت إليه الفلسفة اليونانية في هذا الجانب زاعمة أنها بهذه الصفات تنزهه عن صفات المخلوقات الناقصة التي لا تبلغ رتبته ولا ترقى إلى مستواه.

٤- يعد أرسطو والذي بلغ القمة في فلسفة اليونان لم يأت أحد برأي في مجال الفلسفة يعتد به، بل إن كل ما قيل بعد ذلك تكرار لما سبق مع الزيادة أو النقصان أو الجمع بين الأقوال بحسب بيئة كل مفكر وفيلسوف ومع ما يتناسب مع ثقافته وتفكيره.

٥- إيمان أرسطو (بخرافة) العقل الفعال، حيث ذكره عند الحديث عند ترقي الموجود، حينما تشتاق المادة الهيولى إلى الصورة لتلحق بها وتظهر للوجود على شكل إنسان أو حيوان أو نبات أو معدن حيث قال: وهذا الكمال الذي يكتسبه كل نوع من الموجودات عند ترقيه هو المعبر عنه بالنفس والصورة وأيضاً فهو أولاً نفس نباتية مادية، ثم نفس حساسة في الحيوان، ثم نفس عاقلة في الإنسان وهي الدرجة العليا من هذا العالم، إذ له ما لبقية الموجودات من النفوس، وزاد على ذلك عقلاً قد التحق به من الخارج مفارقاً للمادة لا يفنى بفناء البدن، وهذا العقل الأخير هو العقل الفعال مصدر العلم، والحق واليقين عند أرسطو.

٦ - نظرية الجوهر الفرد (النظرية الذرية) : إنّ نظرية الجوهر الفرد التي قال بها المتكلمون، ومنهم الأشاعرة [١٣٥] في مسألة تشابه الأجسام، سميت بذلك لأنها تتكون من الجواهر المفردة التي هي صناعة يونانية كما رأى ديمقريطس حيث قال بوجود مادة واحدة زعم أنها مركبة من أجزاء غير مجزأة دائمة التحرك، فمن اجتماع تلك الأجزاء تحدث المفردات من الأجسام وبافتراقها تفنى. من غير أن يكون لهذا العالم نهاية ولا لتغير العالم غاية.

٧- نظرية الكمون: إبراهيم النظام [١٣٦] أحد أئمة المعتزلة هو القائل بنظرية الكمون والظهور، وفحوى هذه النظرية أن الموجودات موجودة دائماً، فليس هناك وجود من اللاوجود، بل الوجود من موجود وليست المسألة إلا ظهور وكمون، فالوجود هو ظهور هذه الموجودات والفناء هو كمونها واختفاؤها، وقال ذلك متأثراً بنظرية الجوهر الفرد التي نادى بها ديمقريطيس.

---

(١٣٥) وقد قال بنظرية الجوهر الفرد ، إبراهيم بن سيار المعروف بالنظّام من المعتزلة ، وقال بأن الجزء يمكن تجزئته إلى ما لا نهاية. وقد جره قوله هذا إلى القول بالطفرة وهي دعواه أن الجسم قد يكون في المكان الأول ثم يصير منه إلى المكان العاشر من غير مرور بالأمكنة المتوسطة بينه وبين العاشر من غير أن يصير معدوماً في الأول ومعاداً في العاشر . قال الإمام ابن حزم : إن هذا لا ينطبق إلا على حاسة البصر ، انظر الفصل ٦٥/٥ والمعتزلة ، د. عواد المعتق ٥٨ ، ٥٩ .

(١٣٦) قال النظام : إن الله خلق الموجودات دفعة واحدة على ماهي عليه الآن معادناً ونباتاً وحيواناً وإنساناً ولم يتقدم خلق آدم على خلق أولاده غير أن الله تعالى أكمن بعضهم في بعض والتقدم والتأخر إنما يقع في ظهورها من مكامنها دون حدوثها ووجودها . انظر المعتزلة ، ص ٥٨ د. عواد المعتق .

٨- نظرية التولد: والتي نادت بها المعتزلة[١٣٧]، وهي تولد الحركة أو الفعل من فعل آخر وهي صناعة يونانية حيث قال أنكساغورس: إنّ انتظام العالم لم يكن من العقل، وإنما منشؤه من حركة جعلها العقل في المادة فتولدت من تلك الحركة حركة أخرى ومنها حركة وهلم جرا إلى غير نهاية. وهي ما قال بها أرسطو بعد ذلك، حيث زعم أن المحرك الأول يحرك ولا يتحرك فهو يحرك الأفلاك، ومن تحرك الأفلاك حدث هذا الوجود.

٩- الوجود والماهية : يفرق المعتزلة بين وجود الشيء وماهيته، بينما نرى الأشاعرة وسائر العقلاء يقولون: إن وجود الشيء هو عين ماهيته، وإن التفريق بين الوجود والماهية لا يكون إلا في الذهن لا في الواقع.

وقول المعتزلة بالتفريق هو قول أفلاطون بعالم المثل وعالم الحس، فعالم المثل يمثل الماهية وعالم الحس يمثل الوجود وهي هذه الجزئيات المتغيرة.

كما أن تفريق أهل المنطق بين الماهية والوجود يعود أيضاً إلى قول أفلاطون بعالم المثل (عالم العقل واليقين) وعالم الحس (عالم التغير والوهم).

---

(١٣٧) قال ثمامة بن الأشرس أحد أئمة المعتزلة : إن الأفعال المتولدة لا فاعل لها وهذا يؤدي إلى إنكار الصانع. كما أفرط بشر بن المعتمر الهلالي في باب التولد وقال : إن الإنسان يخلق اللون والرائحة والسمع والبصر وجميع الإدراكات على سبيل التولد علماً بأن المعتزلة لا يتوسعون فيه بل يقصرونه على الحركات والاعتمادات . انظر المعتزلة ، د. عواد المعتق ص ٦٤ ، الفصل للإمام ابن حزم ، ٥٩/٥ .

١٠- نظرية التنزيه (نفي الصفات) : إن نفي الصفات، عن الحق تبارك وتعالى والذي يعتقده ويقول به طوائف من أهل الكلام كالأشاعرة والمعتزلة والجهمية والباطنية وغيرهم يعود إلى أصول يونانية، ففلاسفة اليونان نفوا عن إلههم الصفات لزعمهم أن الاتصاف بها يستلزم الإمكان والتغير أو التحيز أو التحديد في المكان أو الافتقار إلى المخلوق أو الاحتياج إليه. فنفوا عنه صفة العلم لأن ذلك يستدعي أن يكون علمه مستفاداً من تلك الأشياء التي يعلمها، فيكون محتاجاً إلى غيره، ولأن علمه للأشياء صفة نقص فهو أجلّ وأعلى من أن يعرف ما هو دونه رتبة ومقاماً، ونفوا صفة العلو ؛ لأن العلو يستلزم أن يكون الحق موجوداً في حيز، والله لا تحيط به الأزمنة ولا الأمكنة فهو الكمال المطلق فكل ما يردده المتكلمون من هذه الشبهات إنما تعود إلى فلاسفة اليونان فهم أساتذتهم ومعلموهم.[١٣٨]

١١ - إن قول الروافيين القائلين بوحدة الوجود، وأن الإله في كل مكان هو أصل لأقوال فلاسفة الصوفية الذين قالوا بوحدة الوجود وهو أصل لقول مبتدعة المتكلمين من الأشاعرة وغيرهم الذين قالوا بأن الله في كل مكان.

١٢ - إن قول الروافيين بإنكار حرية الإنسان وأنه مجبور على فعله بناء على نظريتهم بأن الجبر ناشئ من ارتباط العلل بعضها ببعض إلى أن تنتهي إلى العلة الأولى وهي العلة الموجبة لجميع ما يتبعها.

وهذا القول أخذ منه من أخذ ممن قال بالجبر من المتكلمين وغيرهم.

---

(١٣٨) وقد قال الفلاسفة بأن الصفة هي الموصوف كما قال أرسطو بأن الله عقل وعاقل ومعقول، وبهذا القول أخذ به أتباع أبي الهذيل العلاف من المعتزلة فقال: إن علم الله سبحانه هو الله وقدرته هي هو . المعتزلة د. عواد المعتق ٥٤.

١٣- نظرية الفيض: حيث زعموا أن سبب صدور الكثرة من ذلك الواحد تعود إلى أن القدرة إذا بلغت أشدها لا يتصور فيها أن تبقى منحازة في نفسها، ولا بد أن تفيض فيضان الماء من العين الغزيرة، وذلك إنما يكون من العين بلا إرادة منها ولا علم ويتولى مراتب الفيض عقل محض بسيط، ثم نفس كلية ثم نفوس جزئية ثم مادة محضة وهي منتهى الهبوط والظلام وفقدان نور العقل.

ومن هذه النظرية الفلسفية أخذ الفلاسفة الصوفية المنسوبون إلى الإسلام أقوالهم كابن عربي وابن سبعين ومنها أخذ المتكلمون والفلاسفة القول بأن الشفاعة فيض إلهي يفيض إلى الشافع ومنه إلى المشفوع له، وأن الشافع بمثابة المرآة التي ينعكس عليها الفيض ليتجه بعد ذلك إلى المشفوع له.

ثالثاً: الجديد في هذا البحث

إنّ من أهم النتائج التي يمكن أن يقال أنها من الجديد في هذا البحث هي إرجاع عدد من الأفكار والمعتقدات المتعلقة بعمل المنطق وعدد من مسائل علم الكلام إلى أصولها العقدية عند فلاسفة اليونان وبيان أن هذه المسائل حصيلة فكر تراكمي عبر التاريخ ولعلي في هذه العجالة استطعت أن أجمع بين هذه المسائل وبين الأصول العقدية للفلسفة اليونانية مع بيان الجذور التاريخية التي قامت عليها هذه العقائد والأفكار فمن ذلك:

١ - أرسطو أستاذ أساتذة اليونان قد أخذ كثيراً من آرائه وأفكاره ممن سبقه، وإن كان له الفضل الأول في القياس بنوعيه، كما أن له فضل الصياغة الفكرية الدقيقة لأفكار من سبقه، وخصوصاً في موضوع المنطق، فمثلاً الحد أول من قال به سقراط، وكذا الاستقراء والتتبع للوصول إلى الماهية المجردة وطورها بعد ذلك أفلاطون، والهيولى التي

قال بها أرسطو فيما بعد قال بما يشبهها قبل ذلك انكسمندر حيث زعم أن أصل الأشياء "الأبيرون " أي اللامتناهي وهي مادة لا صورة لها معينة دائمة التحرك تتغير تارة وترجع إلى أصلها أخرى، وقد يُعبَّر عنها بالعماء أي الخفاء أو الهباء، وهو الأصل الذي لا تحده حدود وتختلط فيه جميع الأشياء، وهذه هي الهيولى التي زعم أرسطو أنها مادة هذا الوجود ولذلك قال محمود أبو الفيض عند تعرضه لرأي انكسمندر: وهنا نلمح بذور هيولى أرسطو.

كما أن نظرية تولد الحركة من حركة جعلها العقل في المادة التي قال بها انكساغورس ونادى بها أرسطو في زعمه أن المحرك الأول يحرك ولا يتحرك ومن حركته حدث هذا العالم.

٢ - يزعم أهل المنطق بأن الحد يفيد العلم بالمحدود، وأن الحد هو الطريق الوحيد للوصول إلى معرفة المحدود. وذلك انطلاقاً من أصول سقراط الفلسفية التي يقرر فيها أن العقل هو أصل الوجود، وإذا كان الأمر كذلك فإن معرفة الأشياء موقوفة على معرفة أسبابها العقلية وعللها المعنوية، أي هي معرفة الغاية المقصودة منها عقلاً، وبناءً على ذلك فإن هوية الأشياء جوهر عقلي لامحالة لأن مصدره العقل. فما يتوصل إليه العقل يعد النظر الصحيح الذي لا بد أن يكون مطابقاً لهوية الأشياء فهو إذاً علم يقيني صحيح فالحد إذاً يفيد العلم اليقيني.

٣ - زعم أفلاطون أن الطريق الموصلة للعلم هي ما قاله سقراط، وهو علم الجدل المؤدي إلى تجريد جواهر الأشياء عن الطوارئ الحسية بالتحليل أولاً ثم بالتركيب ثانياً، أي أن تدرك المعنى الذي هو أصل وجود الشيء، فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتتحد مع بعضها شيئاً

فشيئاً إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني، وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق وقال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعة حكمته التي بها أوجد العالم وبها يذكره.

ومن هنا نعرف أن الحد يفيد العلم اليقيني عند هؤلاء ؛ لأن هذه المعاني المذكورة فيه هي أفكار الإله وصفاته ومجموعها حكمته.

٤ - إن الحد عند المناطقة يقوم على أصل فلسفي، حيث يزعم أرسطو أن الوجود يتركب من المادة والصورة والحد الذي به تعرف الموجودات وندرك ماهيتها يتركب من الجنس والفصل، فالجنس يمثل المادة (الهيولي)، والفصل يمثل الصورة، وقال بأن الفصل هو علة وجود الجنس ؛ لأن الجنس يشتاق إلى الالتحاق بالفصل كما تشتاق المادة للالتحاق بالصورة ليتم لها الكمال والوجود. وهو كلام فلسفي ساقط يعتمد على خرافة الهيولى التي لا دليل على إثباتها من عقل أو نقل أو واقع أو حس كما يعتمد على القول بقدم العالم حيث يزعم بأن " الهيولى " قديمة وهي أصل هذا الوجود.

٥ - إن الحد الأرسطي يقوم ويعتمد على القول بقدم العالم حيث زعم أرسطو أن الهيولى " التي هي أحد ركني الحد (المادة والصورة): أو (الجنس والفصل) كما يعبر عنهما في علم المنطق قديمة أزلية.

٦ - زعم المناطقة أن التصديقات لا تنال إلا بالقياس، وأن القياس يفيد العلم لاشتماله على قضية كلية هي مصدر العلم اليقيني، وقولهم هذا يعود إلى قول أفلاطون بنظرية المثل حيث زعم أن ما من شيء في هذا العالم إلا وله في العالم العقلي معنى يقابله، وهو عماد وجوده ومنبع حياته وأصل حركته وموضوع علمنا به، فهما حينئذٍ عالمان متقابلان عالم الحس والشهادة. وعالم العقل واليقين، فعالم الحس فيه من الذوات المفردة المتغيرة الناقصة ما يقابله في عالم العقل من كليات المعاني الكاملة الثابتة، وهي التي يصح بها تثبت معرفتنا في الوجود.

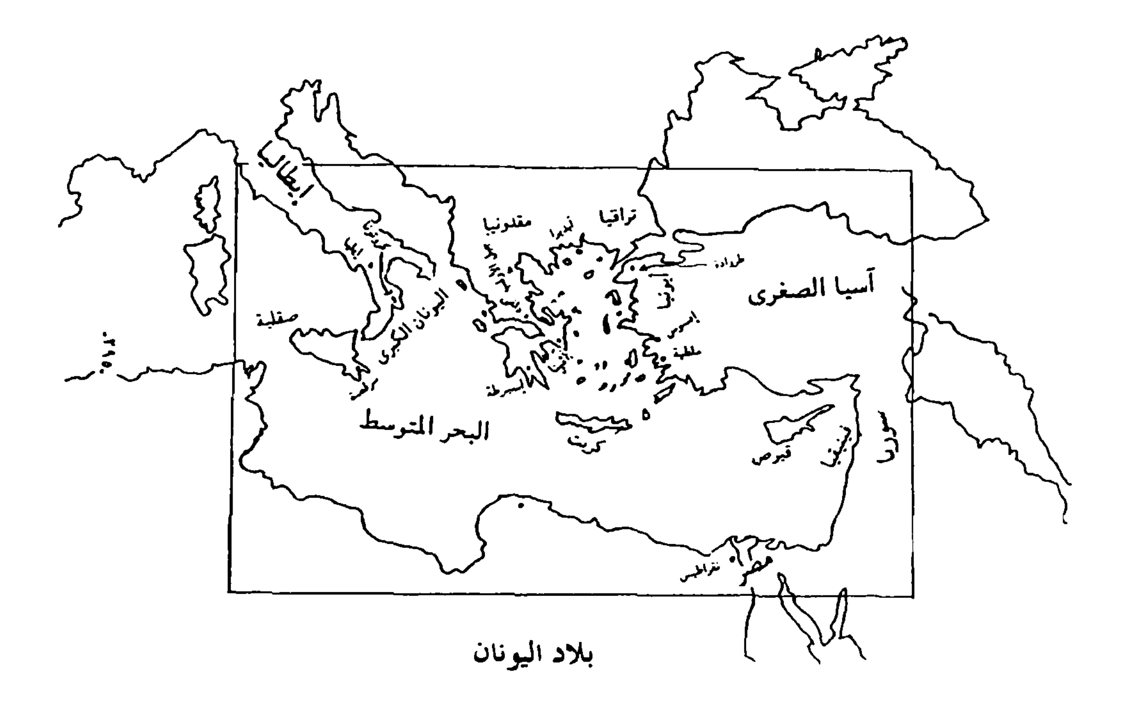
وتأمل قوله وما يقابله في عالم العقل من كليات المعاني الكاملة الثابتة. فهي كاملة شاملة، وهي ثابتة لا تتغير أزلاً وأبداً . ثم تأمل قوله : " وهي التي يصح بها تثبيت معرفتنا في الوجود " إذْ يدل على أنّ هذه الكليات مصدر المعرفة الحقة التي يمكن أن يعتمد عليها في العلم، وهذا ما يصرح به أهل المنطق.

٧- وأيضاً فمن قول أفلاطون هذا أخذ أرسطو القول بأن الكليات تفيد العلم اليقيني كما زعم أستاذه، غير أنه قال بأن هذه الكليات لا وجود لها في الخارج، وإنما توجد في الذهن، وأكد أن مصدر العلم في هذه الكليات عالم العقل واليقين، وفسر العقل هنا بأنه العقل الفعال الذي يمدنا بالعلم الشامل والكامل.

وبلاد اليونان في هذا البحث لا تقصر هذا الاسم على هذه البلاد التي تسمى به اليوم فحسب وإنما تضيف إليها المستعمرات اليونانية وهي في الوقع مهد الفلسفة فقد بسط اليونان نفوذهم ونشروا سلطانهم في آسيا الصغرى وجزيرة صقلية وجنوب إيطاليا وجزء من شمالي أفريقيا[١٣٩].

---

(١٣٩) قصة الفلسفة اليونانية ص ١٣ تأليف أحمد أمين زكي نجيب محمود الطبعة الثامنة مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، والخريطة أعلاه منقولة من كتاب الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون ص٢٩٥ تأليف عزت قرني جامعة الكويت ١٩٩٣م.



بلاد اليونان

المراجع

[١] إبراهيم، صلاح عبدالعليم. *دراسات في الفلسفة*، تأليف. طبع سنة ١٣٩٦ مكتبة الحضارة العربية.

[٢] ابن حزم. *الفصل في الأهواء والملل والنحل*، مطبعة محمد علي صبيح وشركاه. مصر.

[٣] أبو ريان، د. محمد علي. *تاريخ الفكر الفلسفي*، ١٩٨٨ – دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

[٤] وأحمد أمين، زكي نجيب. *أمين قصة الفلسفة اليونانية* –(ط: ٢)، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة.

[٥] آل ياسين، د. جعفر. *فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط ط* (٣) مكتبة الفكر العربي للنشر ببغداد.

[٦] الألوسي، د. حسام محيي الدين، *بواكير الفلسفة قبل طاليس*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

[٧] بدوي، د. عبدالرحمن. موسوعة *الفلسفة*. ط١ ١٩٨٤م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

[٨] البعلبكي، منير. موسوعة *المورد*، ط١، ١٩٨١م، دار العلم للملايين، بيروت

[٩] بوعلوان، حياة . *طبقات الأمم، ابن صاعد الأندلسي*، – دار الكلية للطباعة – بيروت ط : ١ – ١٩٨٥م.

[١٠] البيروني. في *تحقيق ما للهند من مقولة . مقبولة في العقل أو مرذولة* – حيدر آباد ١٩٨٥م.

[١١] بيصار، د. محمد عبدالرحمن. *الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب* – المكتبة والمطبعة العصرية في صيدا (١٤٠١هـ – ١٩٨١م).

[١٢] التركي، عبدالله بن عبدالمحسن . *شرح العقيدة الطحاوية* . للإمام القاضي علي بن علي بن محمد أبي العز الدمشقي . تحقيق . وشعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة، الطبعة السادسة ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م .

[١٣] الدخيل الله، . د. علي . *أرسطو حياته وفلسفته* (معد للنشر) .

[١٤] الدخيل الله. د. علي الأصول العقدية الفلسفية لنظرية المد الأرسطي، مجلة الدراسات العربية ، كلية دار العلوم، صادف المنيا، العدد الرابع عشر، يونيو ٢٠٠٦ المجلد الثاني.

[١٥] الرفاعي، عبدالجبار. *مبادئ الفلسفة الإسلامية* ،– دار الهادي – بيروت – لبنان الطبعة الأولى (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).

[١٦] الزنيدي، د. عبدالرحمن بن زيد. *مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي دراسة نقدية في ضوء الإسلام* – مكتبة المؤيد بالرياض.

[١٧] السيوطي، جلال الدين، *صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام* . تحقيق علي سامي النشار . مكة المكرمة – ط . عباس أحمد البار.

[١٨] الشمالي، عبده ، *تاريخ الفلسفة العربية الإسلامية* –الطبعة الخامسة، دار صادر بيروت (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).

[١٩] شيخ الإسلام ابن تيمية، *الرد على المنطقيين*، لاهور، إدارة ترجمة السنة ط٢، ٣٩٦هـ / ١٩٧٦م

[٢٠] صليبا، جميل . المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب – دار الكتاب اللبناني – مكتبة المدرسة بيروت.

[٢١] عبدالرحمن بدوي ط٢، *أرسطو عند العرب*، دراسة نصوص غير منشورة، ١٩٧٨، وكالة المطبوعات الكويت.

[٢٢] عبدالمنعم، مجاهد. *تاريخ الفلسفة اليونانية وولتر ستيس*، ترجمة، مجاهد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).

[٢٣] علي، د. عصام الدين محمد. *الوجود الإلهي، تأليف المستشرق الإيطالي دافيد سانتلانا*، مج: مؤسسة ومكتبة الخافقين الطبعة الأولى ١٤٠١هـ - ١٩٨١م دمشق - سوريا.

[٢٤] الغامدي، د. صالح بن غرم الله، *موقف شيخ الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة ومنهجه في عرضها*، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع بالرياض.

[٢٥] فخري، د. ماجد، *تاريخ الفلسفة اليونانية*. دار العلم للملايين (ط: ١)، عام ١٩٩١م، بيروت.

[٢٦] الفقي، محمد حامد. *إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، للإمام ابن القيم الجوزية*، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض ١٣٥٨هـ /١٩٣٩م تحقيق وتصحيح وتعليق مراجعة أحمد سعيد علي. وانظر إغاثة اللهفان تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي مصر.

[٢٧] كرم، يوسف، *تاريخ الفلسفة اليونانية*. دار العلم بيروت — لبنان.

[٢٨] كيلاني، محمد سعيد، *الملل والنحل، للشهرستاني، دار المعرفة*، بيروت تحقيق. وانظر الملل والنحل تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل — القاهرة ١٩٦٨م.

[٢٩] مجموعة من العلماء، *البداية والنهاية، لابن كثير*، تحقيق ط٥، دار الكتب العلمية بيروت. ١٤٠٩هـ.

[٣٠] مدكور، د. إبراهيم، *في الفلسفة اليونانية منهج وتطبيق*، المكتب المصري للطباعة، مكتبة الدراسات الفلسفية والنشر، سميركو.

[٣١] مطر، أميرة حلمي، *الفلسفة عند اليونان*. —الطبعة الثانية، دار النهضة العربية القاهرة.

[٣٢] المعتق: د. عواد المعتزل. دار العاصمة بالرياض، الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ.

[٣٣] المنوفي، محمود أبو الفيض، تأليف. *تهافت الفلاسفة*، دار الكتاب العربي، بيروت.

[٣٤] النشار، د. علي بن سامي. *مناهج البحث عند مفكري الإسلام*. الطبعة الأخيرة القاهرة، دار المعارف ١٩٧٨م.

[٣٥] النشار، د. مصطفى، *مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان*، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، عبده غريب شركة مساهمة مصرية ١٩٩٨م.

[٣٦] وجدي، محمد فريد. دائرة معارف القرن العشرين، — دار المعرفة — بيروت — (ط:٣) — (١٩٧٦).

Ideological Views in the History of Greek Philosophy

Ali M. Al-Dakheel Allah
Associate Professor, Department of Religion and Contemporary Beliefs, Imam University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research studies the most important beliefs of the Greek philosophers. I classified it into three chapters; The first chapter is about emanation theory, its metaphysical roots and causes of its evolution. I also pointed out its succession and collapse in accordance to the system of sense, mind, nature, and the Holy statute.

In the second chapter, I discussed the issue of the mind, pointing out their extent of exaggeration by believing that god is the mind which can actively create, exist, die and disappear. In addition, I pointed out that neither the sense nor the mind is the single source of knowledge. I indicated in the second section of this chapter what is mind for Muslims, pointing out what it means, its limits, and how knowledge happens, explaining that revelation is the only source of ever lasting knowledge. I also explain in totality the collapse of their words.

In the third chapter, I pointed out in totality the most important beliefs of the philosophers; such as atheism, idol worship, and their words that with monotheism together with their beliefs the world age long. In addition, their in The Holy Names and Attributes. I also discussed the philosophers stand regarding the books about angles, fairies, prophets, scriptures, resurrection and fait. In the side columns, I indicated the most important beliefs of the Muslim philosophers in this regard.

This research aims at to reflect the important beliefs of the Greek philosophers, present and paraphrase them in accordance to the understanding of the Sunni and People Sect; because many are not behaving in this way.

Some of the results I obtained include:

1. Showing the sources of the emanation theory of metaphysics, its intellectual roots, its succession and collapse in the mind and sense including the statute.
2. The deviation of the Greek's philosophical intellect in understanding the brain, exalting up to superstitious and illusion levels without no logical, sensible or written reference.
3. For their belief in the sense and mind as sources of knowledge, they have to belief in what Prophet Mohammed (SAW) has brought of the revelation in order to confirm it by mind and sense.
4. The beliefs of the Muslim philosophers in many religious issues is an imitation of the beliefs the Greek philosophers. Their belief in the worship of stars the world age long, and rejection of attributes and awareness of Allah (SWT) and their rejection of resurrection, are similar things.
5. The Greek philosophers are the most divergent and different nations in their beliefs and intellects. This is an indication of their inconsistency and shake.
6. Their beliefs contradict the mind and common nature as well contradicting the true revelation.
7. They lack a clear or acceptable guidance for the wise for their beliefs, and intellects are non-sensible, non-mindful. They are mere fragile sayings and claims that collapse in non-serious discussions.

مجلة جامعة الملك سعود. م١٩، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢)، ص ص ٧٥١- ٧٩٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة

لطفي محمد سعيد الخطيب

قسم المناهج – كلية التربية، جامعة اليرموك

اربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/٢٩هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العوائق التي يمكن أن تقلل أو تعيق من استعمال الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية في شمال المملكة الاردنية الهاشمية، وقد تكونت عينة الدراسة من١٧٠ معلماً ومعلمة و ٢٠٩ طالباً وطالبة، ممن يدرسون الحاسوب في المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اكثر المعوقات التي يواجهها المعلمون تتمثل في عدة مجالات، أهمها: مجال الأجهزة ويتمثل في قلة توافر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب، ومجال بيئة المختبر فتتمثل في عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبين محتويات شاشة الحاسوب، أما أكثر المعوقات التي يواجهها الطلبة فتمثل أيضاً في عدة مجالات أهمها: مجال الأجهزة، وتتمثل بفقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة، ومجال البرمجيات المستخدمة على أنها لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعية التلاميذ من أجل التعلم، وقد اتفق الفريقان (المعلمون والمعلمات والطلبة) على اعتبار بأن جميع المعوقات التي ذكرتها الاستبانة ذات أهمية كبيرة، وأن المعوقات المتعلقة بالأجهزة هي في المرتبة الأولى، وفي حين اعتبر الطلبة المعوقات المتعلقة بالبرمجيات تأتي في المرتبة الثانية بعد الأجهزة، نجد أن المعلمين والمعلمات اعتبروا أن المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر تأتي في الدرجة الثانية وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية على المعوقات المتعلقة بالأجهزة والمنهاج وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل لصالح الطلبة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المعوقات المتعلقة بالمنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لذوي الخبرة الأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين وأراء المعلمات باختلاف المستوى العلمي.

مقدمة

منذ أن قامت مؤسسة التقييم الوطني للتقدم التربوي الأمريكية بتقييم التعليم منذ عقدين، فإن المتخصصين في مجال الوسائل التعليمية والآباء والمربين يناقشون الأسباب الأساسية وراء تدني نتائج الامتحانات في المدارس الأمريكية وبحثوا في الطرق التي يمكن بواسطتها معالجة هذه المشكلة، وخلال هذا النقاش فإن المدارس الأمريكية انشغلت في الحصول على التكنولوجيا، وتبنيها عقد مضى فقد تنبأ البعض بنتائج سحرية بسبب انتشار التكنولوجيا في المدارس الأمريكية، وكنتيجة لهذا، فإن الكثير من المربين نظروا إلى التكنولوجيا كمنقذ لهم لمشكلة تدني التحصيل عند الطلبة، وحيث إننا بدأنا ندخل القرن الحادي والعشرين فأنه لمن المهم أن نبحث عن العوائق التي يمكن أن تؤثر وتعيق من استخدام هذه التكنولوجيا، وخاصة وقد وجد بعض الدارسين لاستعمال التكنولوجيا في المدارس الأمريكية بأن مثل هذا النجاح لم يكن تام أو مكتمل، وأن تأثير التكنولوجيا على التحصيل عند التلاميذ يمكن أن يكون أفضل بكثير فيما لو تغلبت المدارس الأمريكية على بعض المعوقات التي يمكن أن تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه التكنولوجيا. هازلبرنج Hasselbring [١].

وقد أظهرت الدراسات بأن تعلم الطلبة يزداد تقدماً باستعمال الحواسيب. ففي دراسة قام بها ماكفارلان MacFarlane [2] تم فيها مراجعة العديد من الأبحاث فيما يتعلق

باستعمال الحواسيب وعلاقة ذلك بتعلم الطلبة. وقد توصل بأن جميع الحالات التي استعملت الحواسيب كوسيلة دعم للتدريس، فإن تحصيل الطلبة في ازدياد مستمر، وفي جميع الدراسات التي قد تمت مراجعتها وجد هذا الباحث بأن استعمال الحواسيب في مجال التدريس يختصر الوقت اللازم لدراسة المواد المتعلقة بالمساقات. كما وجد في دراستين من الدراسات التي تمت مراجعتها بأن الحواسيب تكون أكثر فعالية في تحسين التعلم مع الطلبة ذوي القدرات المتدنية. كما وجد ماكفارلان أيضاً أن الحواسيب أكثر فعالية في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية منها في المرحلة الجامعية.

كما ذكر كلمنتس Clements [3] أن للحواسيب القدرة على مساعدة الطلبة الذين ليست لديهم القدرة على التركيز نحو الدرس، بالإضافة إلى قدرة الحواسيب على زيادة الدافعية وإثارة اهتمام الطلبة نحو الدرس.

وهذا مما دفع العديد من دول العالم على مختلف مستوياتها (النامية والمتقدمة) تسعى لاستخدام هذه التكنولوجيا (الحواسيب) من اجل تحسين التعليم لدى شعوبها. وأن تقدم استعمال الحاسوب في هذه الدول يسير بشكل سريع اكثر مما تنبأ به البعض، ومن الامثلة على ذلك ما حصل ويحصل من تطورات عظيمة في هذا المجال في المملكة الاردنية الهاشمية. وسنورد فيما يلي ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الاردنية من مشاريع وما تسعى له من تطلعات وتوجهات في مجال التعليم الالكتروني:

توجهات وتطلعات ومشاريع وزارة التربية والتعليم الأردنية فيما يتعلق بـــالتعليم الإلكتروني طوقان [4]

مشروع المدارس الاستكشافية

إن هذا المشروع يهدف إلى ما يلي:

١- تزويد المعلمين بالتكنولوجيا اللازمة للغرف الصفية لإيصال المادة التعلمية للطلبة (توفير جهاز حاسوب محمول وجهاز عرض لكل معلم، إضافة إلى مختبر الحاسوب).

٢- توفير البنية التحتية اللازمة للشبكة الإلكترونية ذات الألياف الضوئية.

٣- تطوير المناهج والمواد التعليمية الإلكترونية (الرياضيات، الأحياء، اللغة الإنجليزية، الجغرافيا).

٤- توفير التدريب الإلكتروني للمعلمين والإداريين على تغيير الأساليب والمعتقدات، باعتبارهم ميسرين لتعلم الطالب.

٥- توفير التدريب للمعلمين والإداريين على بناء المحتوى الإلكتروني وإيصاله.

تغيير البرامج التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي (مرحلة الإعداد ٢٠٠٢- ٢٠٠٣)

مصادر دعم التعلم ويشمل

١- توفير مختبرات حاسوب في جميع المدارس ذات الصفوف (٧-١٢).

٢- ربط (١٢٠) مدرسة بشبكة الإنترنت.

٣- مشاريع ربط المدارس عن طريق (VC) المؤتمرات المرئية وبرنامج Schools On Line.

٤- تدشين مشروع نظام إدارة التعلم (المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا) ITG.

تطوير المناهج وقياس التعلم ويشمل

١- إعداد الخطط والمواصفات وطرح العطاءات.

٢- بناء فريق العمل لحوسبة مبحث الفيزياء (JICA).

٣- استكمال خطة مبحث العلوم.

٤- تحميل مادة الفيزياء المحوسبة على نظام EduWave LMS.

التنمية المهنية المستدامة والتدريب وتشمل

١ - التدريب القائم على الحاجات المتخصصة للإدارات (ICDL & CISCO).

٢ - تدريب المعلمين على الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: (مثال: برنامج Intel).

مراحل تطبيق حوسبة التعليم في المدارس الأردنية

أولاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وتشمل

١- ربط جميع المدارس الثانوية وبعض المدارس الأساسية بشبكة الإنترانت.

٢- توفير مختبرات حاسوب في جميع المدارس.

٣- تطوير المناهج للصفين (٩-١٠) وبعض مناهج الصفين (١١-١٢) وفرع الإدارة المعلوماتية.

د) تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفين (٩-١٠) وبعض مناهج الصفين (١١-١٢) والإدارة المعلوماتية.

ثانياً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ وتشمل

١- ربط جميع المدارس بشبكة الإنترانت.

٢- توفير أجهزة حاسوب للوصول إلى نسبة ١ : ٦.

٣- تطوير المناهج للصفين ٧، ٨ وبعض مناهج الصفوف ١١، ١٢ والفروع الأكاديمية.

٤- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ٧، ٨ وبعض مناهج الصفين ١١، ١٢ والفروع الأكاديمية.

ثالثاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ وتشمل

١- توفير أجهزة حاسوب للوصول إلى نسبة ١ : ٦.

٢- الربط الإلكتروني ذو الحزمة العريضة.

٣- تطوير المناهج للصفوف ٤ ، ٥ ، ٦ والفرع العلمي.

٤- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ٤ ، ٥ ، ٦ والفرع العلمي.

رابعاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وتشمل

١- الربط الإلكتروني ذو الحزمة العريضة.

٢- تطوير المناهج للصفوف ١ ، ٢ ، ٣ والفرع المهني.

٣- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ١ ، ٢ ، ٣ والفرع المهني.

الجدول رقم (١). مراحل تطور التعليم الإلكتروني في المدارس الأردنية في الفترة ما بين عامي ٢٠٠١-٢٠٠٥.

المؤشر	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥
عدد المتدربين على مهارات تكنولوجيا	٢٠٠	٦٥٠٠	٣٠٠٠	٦٠٠٠	٧٠٠٠٠
المعلومات والاتصالات	٣٪	٩٪	٤٣٪	٨٥٪	١٠٠٪
عدد المدارس المرتبطة بالشبكة الداخلية	-	٥٠٠	١٢٠٠	٣١٢٧	٣٥٠٠
(الإنترانت)		١٤٪	٣٤٪	٧٥٪	١٠٠٪
عدد أجهزة الحاسوب في المدارس	١١٠٠٠	٣٤٠٠٠	٥٥٠٠٠	٨٠٠٠٠	١٤٠٠٠٠
	٨٪	٢٤٪	٣١٪	٥٧٪	١٠٠٪
نسبة عدد أجهزة الحاسوب/ عدد الطلبة	١ : ٤٣	١ : ٣٧	١ : ٢٠	١ : ١٥	١ : ٦

أهمية الدراسة

إن الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو الوقوف على العوائق والصعوبات التي يمكن أن تمنع أو تقلل من استعمال الحواسيب في مجال التعليم. إن هذه المعرفة سوف تساعد المخططين في مجال االحاسوب التعليمي على تشكيل سياسات وإجراءات يمكن أن

تزيد من احتمالية نجاح تجربة االحاسوب التعليمي في بلادنا وتفادي كافة الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تحول من تحقيق نجاح مثل هذه التجربة.

وبالإضافة لهذا، فإن مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع أشارت بأن القليل من الدراسات والأبحاث في عالمنا العربي قد أجريت حول المتغيرات المتعلقة بهذا الموضوع. لذا فإن هناك حاجة ماسة إلى مثل هذا النوع من الأبحاث في عالمنا العربي من أجل الوقوف على الأهمية النسبية لهذه المتغيرات. وحيث إن تكنولوجيا االحاسوب في تغير مستمر وسريع، فإن أهمية هذه المتغيرات من الممكن أن تتغير عبر السنين. لذا فإن هذه الدراسة يمكن أن تزود الباحثين مستقبلاً بأساس لبيانات يمكن أن تشكل أجوبة تساعد على تحديد أي تغير في قيمة هذه المتغيرات. وكذلك فإن مثل هذه البيانات يمكن أن تشكل قاعدة يمكن ان يعتمد عليها المربون في الوقوف على أهم المعوقات التي يمكن أن تقلل أوتحول دون الوصول إلى افضل النتائج فيما يتعلق بتطبيق مادة الحاسوب التعليمي في بلدنا الاردن ومن ثم يعمل هؤلاء المربون على التغلب على مثل هذه العقبات والصعوبات والوصول الى مراتب الدول المتقدمة في هذا المجال.

أهداف الدراسة ومشكلتها

إن الكثير من الدول والمؤسسات في بلادنا العربية تخصص كميات كبيرة من الأموال من أجل تدريب المدرسين، وشراء المعدات، والأدوات والبرامج والمواد التعليمية على أمل حصول تقدم في مجال االحاسوب التعليمي. إن هذه المصاريف يمكن أن تعتبر ليست بذات قيمة إن لم يكن لدينا معلمون ذوي اتجاهات إيجابية نحو تجربة استعمال االحاسوب في مجال التعليم وإذا ما بقيت هناك عوائق وصعوبات يمكن أن تجعل من هذه التجربة تجربة فاشلة في وطننا العربي.

إن الحصول على المعدات الحاسوبية هو غالباً ما يكون الخطوة الأولى في التخطيط لاستخدام الحاسوب التعليمي في مدارسنا. وعلى كل حال فإن وضع الحواسيب لا يضمن لنا بأن هؤلاء المعلمين سيقومون بتغيير طرق التدريس لديهم والإقبال على استعمال الحواسيب في غرفهم الصفية وفيما يقومون بتدريسه من مواد.

إن الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من العوامل الرئيسية التي يمكن أن تحول أو تعيق من استخدام الحواسيب في مجال التعليم. إن هذه المعرفة سوف تساعد القائمين على التخطيط في مجال الحاسوب التعليمي من أجل تشكيل سياسات وإجراءات يمكن أن تزيد من المصادر المخصصة لاستعمال الحاسوب في مجال التعليم وأن تقوم باستبعاد والتخلص من كافة المعوقات والصعوبات التي يمكن أن تحول أو تقلل من استعمال الحاسوب في مجال التعليم.

أسئلة الدراسة

١- ما معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢- ما أهم معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

٣- هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى حول معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية؟

٤- هل تختلف وجهة نظر المعلمين من ناحية ووجهة نظر المعلمات من ناحية أخرى فيما يتعلق بهذه المعوقات؟

٥- هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات حول معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية باختلاف الخبرة في مجال التدريس؟

٦- ما أهم الأبعاد المتعلقة بمعوقات استعمال االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر أفراد العينة ككل؟

دراسات سابقة

في دراسة قام بها كوكس وزملاؤه Cox, M., et al, [5] حول أهم العوامل التي يمكن أن تدعم المعلمين والطلبة وتشجعهم على استخدام الحاسوب هي جعل الدروس أكثر منفعة للطلبة، وأكثر تنوعاً، وأكثر دافعية، وأكثر متعة بالنسبة للمعلمين والطلبة. بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل تحسين تقديم المواد التعليمية، والسماح لمزيد من الوصول إلى الحواسيب للاستعمال الشخصي، وإعطاء مزيد من الهيبة والنفوذ للمعلم في مدرسته، وكذلك تزويدهم بالتدريب الكافي فيما يتعلق باستعمال الحاسوب.

أما كوبان وزملاؤه Cuban, L., et. al, [6] فقد قاموا بدراسة ما يتعلق باستعمال الحاسوب من قبل المعلمين والطلبة في مدرستين ثانويتين في كاليفورنيا، وبعد مقابلات مع المعلمين والطلبة وأعضاء الهيئة الإدارية، ومراجعات للوثائق المدرسية، وأخذ الملاحظات الصفية، فإن هذه الدراسة توصلت بأن العوائق التالية يمكن أن تؤثر على استعمال االحاسوب في تلك المدارس: وهي عدم وجود الوقت الكافي لدى المعلمين للبحث عن البرمجيات التعليمية وتقييمها، وأن التدريس بواسطة الحاسوب قلما كان يقدم في الوقت المناسب، وأن معظم التدريب كان عام وقلما كان يتناسب مع احتياجات المعلمين، بالإضافة إلى عوامل متعلقة بالبيئة المدرسية وخاصة فيما يتعلق بمستوى المدرسة، وتنظيم اليوم المدرسي، وموقع الحواسيب، بالإضافة إلى أعمار المعلمين ومستوى الخبرة عندهم.

كما قام ممتاز Mumtaz [7] بمراجعة للدراسات السابقة المتعلقة بالعوامل المؤثرة على استعمال المعلمين لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICI) وقد كشفت هذه

المراجعة عن عدة عوامل يمكن أن تؤثر على هذا الاستعمال وهي: مدى السماح بالوصول إلى المصادر، نوعية المعدات والبرمجيات المتوافرة في المدرسة، سهولة الاستعمال، الحوافز المتعلقة بالتغيير، الدعم من قبل الزملاء في مدارسهم، المدرسة والسياسات الوطنية، مدى الالتزام بمهنة التعليم، ومدى الخبرة والتدريب في مجال الحاسوب. كما توصل الباحث بأن معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالتعليم والتعلم بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات شئ أساسي في استعمالهم لهذه التكنولوجيا.

وفي دراسة قام بها كل من رسل وبرادلي Russel, & Bradley [8] حول قلق معلمي المدارس الثانوية الأسترالية فيما يتعلق باالحاسوب وبعد حصول الباحثين على استجابة (٣٥٠) معلماً تبين أنه بالرغم من أن لدى هؤلاء المعلمين اتجاه إيجابي نحو استعمال االحاسوب في مجال التعليم، فإن كفاءتهم بالنسبة لاستخدام الحاسوب كانت أقل من المتوسط، ويعتقد حوالي ثلث أفراد العينة بأن الحواسيب مصدر قلق. وأن أسباب هذا القلق يعود إلى واجبات متعلقة باستعمال الحاسوب، الخوف من التسبب في تخريب الحاسوب، والارتباك المرتبط بالاستعمال الخاطئ للحاسوب.

أما الدراسة التي قام بها ين Yuen [9] فقد تناولت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في تقبل الحواسيب، وخاصة لدى الذكور والإناث. وقد اشتملت الدراسة على ١٧٨ معلماً ما قبل الخدمة، وعلى متغيرين مستقلين اثنين (الاول اعتقادهم فيما يتعلق بسهولة الاستعمال، والثاني اعتقادهم فيما يتعلق بالفائدة من هذا الاستعمال. مع جعل النسبة في الاستعمال كمتغير مستقل). وقد أشارت النتائج بأن الاعتقاد بسهولة الاستعمال والاعتقاد بالفائدة من هذا الاستعمال يؤثر بشكل مباشر على النسبة في استعمال االحاسوب. وقد وجد بأن الاعتقاد بفائدة الاستعمال يمكن أن يؤثر على النسبة في الاستعمال بشكل أقوى عند الإناث منه عند الذكور.

وفي دراسة أخرى قام بها مكماهون وزملاؤه Mcmahon, J. et al [10] اشتملت على ٨٠٠ طالب جامعي، واستمرت مدة ثلاث سنوات، بحثت العوامل المؤثرة على استعمالهم للحاسوب، وقد أشارت النتائج بأن عوامل مثل إمكانية الوصول إلى الحواسيب، والتدريب على استخدام الحاسوب، وقلة الوقت اللازم للتعامل مع الحاسوب، تؤثر على مدى استعمال الطلبة للحواسيب. كما دلت النتائج بأن هناك تفاوت في مدى أهمية هذه العوامل ما بين أعضاء الهيئة التدريسية الذين ركزوا اهتماماتهم نحو احتياجات أقسامهم، والطلبة الذين ركزوا اهتمامهم على احتياجاتهم الفردية.

إن الدراسات السابقة والمتعلقة بالعوامل المؤثرة على استعمال الحاسوب من قبل الطلبة، قد ركزت في الأساس على المؤسسات والأقسام، ووجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى هذا فإن التركيز على مثل هذه الأمور يؤدي إلى تجاهل شعور المتعلمين. إيسروف Issroff, [11] كما فشلت العديد من التقارير في التأكيد على وجهة نظر الطلبة، وخاصة فيما يتعلق بكيفية استعمالهم الحواسيب (انظر على سبيل المثال): وليم وفراي William & Fry [١٢] ، ومريل وزملائه Maier et al [١٣]، وتقريرمكفارلان MacFarlane Report [٢].

ومن أجل مخاطبة هذه النقطة والتغلب على محدوديات الأبحاث السابقة ولو جزئياً، فإن هذه الدراسة قد عملت على تفحص العقبات المتعلقة باستعمال الحاسوب ليس من وجهة نظر المعلمين فقط، ولكن أيضاً من وجهة نظر الطلبة.

وأجرى جرادات وآخرون [١٤] دراسة هدفت الى تقويم تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن. وقد كشفت الدراسة عن عدة مشكلات متعلقة في استخدام الحاسوب في مجال التعليم أهمها: أن أهداف تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن لا تتمشى مع المعايير العالمية

وتجارب الدول المتقدمة، وآن أهداف المبحث لا تتمشى مع أهداف تجربة الحاسوب في المملكة.

كما طبق سلامة [١٥] دراسة هدفت الى التعرف على واقع استخدامات الحاسوب التعليمي في المدارس الخاصة الأردنية. وقد كشفت الدراسة عن عدة معوقات أهمها قلة البرمجيات التعليمية المتوافرة، وضعف التوافق بين البرمجيات التعليمية والمنهاج لمدرسي.

وقام أبو عمر [١٦] بدراسة حول واقع استخدام الحاسوب في محافظات جنوب الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠٠ طالباً وطالبة، و٤٧ معلماً ومعلمة. وقد توصل الباحث بأن ضعف الكتاب المدرسي، وعدم مناسبة البرمجيات التعليمية المستعملة من قبل الطلبة، وقلة عدد الأجهزة المتوافرة في المدارس وقدمها هي معوقات تقلل وتعيق من إستعمال الحاسوب التعليمي في مجال التعليم.

كما أجرى السرطاوي [١٧] دراسة هدفت الى معرفة معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتوصل الباحث إلى عدة معوقات متعلقة بقلة عدد الأجهزة، وكبر حجم المنهاج المدرسي في مادة الحاسوب بالمقارنة مع عدد الحصص المقررة، وقدم البرمجيات التعليمية في مجال الحاسوب.

كما أجريت دراسة قام بها الخطيب [١٨] هدفت إلى الوقوف على واقع الحاسوب التعليمي في الأردن من وجهة نظر معلمي ومعلمات االحاسوب التعليمي في مدارس التجربة، وقد دلت النتائج بأن قلة الأجهزة، وقلة البرامج التعليمية الملائمة، ونقص التدريب عند المدرسين، وقلة الاهتمام لدى المدرسين، وكثافة عدد الطلبة، وكذلك ثقل العبء الدراسي لدى المعلمين والمعلمات، تعتبر عوائق هامة يمكن أن تقلل من استعمال الحاسوب التعليمي في المدارس الأردنية.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن معظمها قد ركز على زيادة عدد الأجهزة بالإضافة إلى زيادة عدد البرمجيات التعليمية على أن تكون من النوع الحديث والمتطور وتتناسب مع اعداد الطلبة، وتطوير المنهاج في مجال الحاسوب لكي يتمشى مع التطورات العالمية الحديثة، وكذلك إلى الاهتمام في تدريب المعلمين على مهارات استخدام الحاسوب. وقد حاول الباحث مراجعة هذه الامور بشكل دقيق لعلاقتها باسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها (الطلبة)

تم اختيار مدرستين من المدارس الثانوية احداهما للذكور والاخرى للاناث في كل مديرية من مديريات شمال المملكة والتي بلغ عددها ستة مديريات لكي تمثل مجتمع الدراسة في كل مديرية. وقد بلغ مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها في كل مديرية من هذه المديريات ستون استبانه. وبذا يصبح مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها على الذكور والاناث في تلك المديريات الست ٣٦٠ استبانة عاد منها ٢٠٩ استبانة صالحة للاستعمال يمثلون ما نسبته ٥٨٪ من مجتمع الدراسة. وبذا تصبح عينة الدراسة من الطلبة ٢٠٩ طالباً وطالبة، وذلك بعد استبعاد١٥١ استبانة لم يُجب عليها افراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها (معلمون ومعلمات)

بلغ مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها على معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الاردنية التابعة لمديريات التربية والتعليم في شمال المملكة ٢٥٠ استبانة عاد منها ١٧٠ استبانة صالحة للاستعمال (وبذا تصبح عينة الدراسة ١٧٠ معلما ومعلمة)، يمثلون ما نسبته ٦٨٪ من مجتمع الدراسة، وذلك بعد استبعاد ٨٠ استبانة لم يُجب عليها افراد مجتمع الدراسة. وقد كان عدد أفراد العينة من االذكور ١١٢ معلماً و٥٨ معلمة من الاناث.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانه تناول القسم الأول منها معلومات عامة عن الشهادة، والجنس، وسنوات الخبرة في مجال التعليم.

أما القسم الثاني فيتعلق بمعوقات استعمال الحاسوب ويحتوي على ستة أبعاد وهي: البعد الأول: معوقات متعلقة بالأجهزة، وقد تضمن أحد عشر بنداً، البعد الثاني: معوقات متعلقة ببيئة المختبر، وقد تضمن اثنتي عشر بنداً، البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمنهاج، وقد تضمن خمسة عشر بنداً، البعد الرابع: معوقات متعلقة ببرمجيات الحاسوب، وقد تضمن احدى وعشرون بنداً، البعد الخامس: معوقات متعلقة بظروف المدرسة، وقد تضمن احدى وعشرون بنداً.

وتمت الاستجابة على فقرات الاستبانة من خلال تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت Likert Scale. وقد اعطيت الاجابة موافق بشدة خمس درجات، موافق ٤ درجات، محايد ٣ درجات، غير موافق درجتين، غير موافق بشدة درجة واحدة. ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (١,٥ -٢,٥) على أن العائق هو مهم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المبحوث، وأن وقوع المتوسط فوق هذه القيمة يدل على أن العائق هو مهم بدرجة عالية من وجهة نظر المبحوث، أما إذا قل المتوسط الحسابي عن هذه القيمة، فإن هذا يدل على أن العائق هو مهم بدرجة ضئيلة من وجهة نظر المبحوث.

صدق الأداة وثباها

وقد تمت مراجعة بنود هذه الاستبانة من قبل خمسة أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجال الحاسوب التعليمي، وأبدوا بعض الاقتراحات من حيث انتماء الفقرات للمجال، ووضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الاستبانة

لهدف الدراسة. وقد استفاد الباحث من هذه الملاحظات عند وضع الاستبانة بشكلها النهائي.

كما قام الباحث باستخراج ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار في فترة زمنية مقدارها أسبوعين بين الاختبارين. وقد تم تطبيق ذلك على عينة مكونة من تسعة من المعلمين والمعلمات من ذوي الاختصاص في مادة الحاسوب ومن خارج العينة، وعلى اثنى عشر طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. كما تم حساب معامل الثبات (α)لبنود الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ الفا فكان ٠.٨٨ ، وهذه القيمة كافية للاطمئنان على درجة ثبات الاستبانة.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات من جميع أفراد العينة الذين أجابوا إجابات كاملة وسليمة، ومن ثم تم تفريغها في جداول تبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، كما تم استخدام اختبار(T) لمعرفة الفروق المتعلقة بآراء المعلمين والمعلمات من ناحية وأراء الطلبة من ناحية أخرى ، وكذلك لمعرفة الفروق المتعلقة بالجنس. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار (Tukey) للمقارنة البعدية.

الإجابة على أسئلة الدراسة

س١ ما أهم معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ٢.٥ . وقد حصلت المعوقات المتعلقة بالأجهزة على المرتبة الأولى حيث إن متوسطها الحسابي ٣.٤٩. وهذا دليل على أهمية الأجهزة فيما يتعلـــــق

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات. (لمزيد من التفاصيل انظر الملحق رقم واحد في نهاية البحث).

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٤٩	٦٨.
٢	٢	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٤٤	.٦١
٣	٤	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.٤٤	.٦٢
٤	٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.٠٨	.٥٨
٥	٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٠٨	.٥٨
		الكلي	٣.٢٠	.٤٨

بتدريس مادة الحاسوب. وقد حصلت الفقرة (٦) في هذا المجال والمتعلقة بقلة توافر الصيانة اللازمة لاجهزة الحاسوب على المرتبة الاولى في مجال الاجهزة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٩٥. وعند استعراض الدراسات السابقة، فان هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من أبو عمر [١٦]، والسرطاوي [١٧]، والخطيب[١٨] فيما يتعلق بعدم كفاية عدد اجهزة الحاسوب، وكذلك قلة توافر الصيانة لهذه الاجهزة كعائق هام بالنسبة لأفراد العينة من معلمين ومعلمات. ويبدو أن ما تنادي به وزارة التربية والتعليم الاردنية من توفير جهاز حاسوب لكل معلم ومعلمة لا يزال هو من تطلعات الوزارة، ولم يتحقق حتى الآن.

وقد تلا المعوقات المتعلقة بالأجهزة في الأهمية المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر حيث إن متوسطها الحسابي3.44. ونستدل من هذا على أهمية البيئة الجيدة التي يجب أن تتوفر في المختبرات فيما يتعلق بتدريس مادة الحاسوب. وقد حصلت الفقرة (٢٣) والمتعلقة بعدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم على

المرتبة الاولى في هذا المجال حيث إن متوسطها الحسابي 4.04. وعند استعراض الدراسات السابقة، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من كوبان Coban [6]، ومكماهون MacMahon [10]. فيما يتعلق ببيئة المختبر بشكل عام. وقد يعود النقص في شاشات عرض البيانات (Data show) إلى حداثة هذة التجربة في المملكة، وكثرة الطلب عليها من قبل المعلمين والمعلمات.

س٢ : ما أهم معوقات استخدام االحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

جدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات. (لمزيد من التفاصيل انظر الملحق رقم اثنين في نهاية البحث).

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٦٩	.٥٧
٢	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.٤٩	.٦٣
٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٢٩	.٧٢
٤	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٢٧	.٦٦
٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.٢٥	.٦٦
	الكلي	٣.٣٨	.٥٢

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر الطلبة، حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ثلاثة.

وقد حصلت المعوقات المتعلقة بالأجهزة على المرتبة الأولى حيث إن متوسطها الحسابي ٣.٦٩. وهذا دليل على أهمية الأجهزة فيما يتعلق بدراسة مادة الحاسوب. وقد اعتبر افراد العينة بأن الفقرة (١٠) والمتعلقة بفقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة في المرتبة الاولى في هذا المجال، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٤.٤٠. وهذا دليل على أهمية الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.

وقد تلا هذا المجال في الأهمية المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٩، وقد حصلت الفقرة ٥٧ المتعلقة بالبرمجيات المستخدمة على أنها لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعية التلاميذ من أجل التعلم على المرتبة الاولى، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٨٢ . ونستدل من هذا على أهمية توافر البرمجيات التعليمية الجيدة التي يجب أن تتوفر بين أيدي الطلبة من اجل الوصول الى نتائج باهرة فيما يتعلق بتدريس مادة الحاسوب. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من ممتاز Mumtaz [7]، وسلامه [٥١] وأبو عمر [٦١] والسرطاوي[١٧]، والخطيب [١٨].

وبالاضافة لهذا فاننا نلاحظ أيضاً من الجدولين السابقين أن وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والمعلمات من ناحية، والطلبة من ناحية اخرى، متفقة على اعتبار ان جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة حيث إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات في الجدولين السابقين يزيد عن ٢.٥. وان المعوقات المتعلقة بالاجهزة عند الفريقين هي في المرتبة الاولى. وهذا يؤكد على أهمية الأجهزة الحاسوبية من قبل الفريقين على إعتبار أن توفر الاجهزة الحاسوبية ركن أساسي في نجاح أي مشروع كمبيوتر تعليمي. ولكن الفريقين اختلفا حول أي المعوقات سيأتي في المرتبة الثانية. ففي حين اعتبر الفريق الأول (المعلمين والمعلمات) بأن المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر هي من المعوقات التي تأتي في المرتبة الثانية، نجد بأن الفريق الثاني (الطلبة) اعتبر المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب هي التي تأتي في المرتبة

الثانية. وقد يعود السبب في هذا إلى أن البرمجيات تهم الطلبة أكثر من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بدراسة مادة الحاسوب، وأنهم لا يستطيعون التعامل مع أجهزة الحاسوب دون توفر البرمجيات الملائمة على اعتبار أن توفر البرمجيات ركن أساسي في نجاح أى مشروع كمبيوتر تعليمي.

س٣ :هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية اخرى حول معوقات استخدام االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية؟

جدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لاحتساب الفرق بين آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى على جميع المجالات والأداة ككل.

المعوقات المتعلقة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بالأجهزة	طالب	٢٠٩	٣.٦٩	.٥٧	٣.٠٨٩	.٠٠٢
	معلم	١٧٠	٣.٤٩	.٦٨		
ببيئة المختبر	طالب	٢٠٩	٣.٢٧	.٦٦	٢.٥٢١ -	.٠١٢
	معلم	١٧٠	٣.٤٤	.٦١		
المتعلقة بالمنهاج	طالب	٢٠٩	٣.٢٩	.٧٢	٣.٠٧٦	.٠٠٢
	معلم	١٧٠	٣.٠٦	.٧٢		
ببرمجيات الحاسوب	طالب	٢٠٩	٣.٤٩	.٦٣	٥.٣٥٨	.٠٠٠
	معلم	١٧٠	٣.١٤	.٦٢		
بظروف المدرسة	طالب	٢٠٩	٣.٢٥	.٦٦	٢.٦٣٥	.٠٠٦
	معلم	١٧٠	٣.٠٨	.٥٨		
الكلي	طالب	٢٠٩	٣.٣٨	.٥٢	٣.٤٧٦	.٠٠١
		١٧٠	٣.٢٠	.٤٨		

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية اخرى على المعوقات المتعلقة بكل من الأجهزة، والمنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل وجاءت الفروق لصالح الطلبة، حيث إن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطلبة تزيد عن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالمعلمين والمعلمات في المجالات المذكورة اعلاه. وكانت دالة أحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ . ونستدل من ذلك بأن الطلبة يؤكدون على أهمية هذه المعوقات أكثر من المعلمين والمعلمات، وأن الطلبة يتحسسون لهذه المعوقات أكثر من المعلمين والمعلمات. وقد يعود السبب في هذا إلى أن الطلبة يعانون من هذه المعوقات أكثر مما يعانيه المعلمين والمعلمات.

وكذلك فإننا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى على المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر. وجاءت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات. ونستدل من ذلك بأن المعلمين والمعلمات يؤكدون على أهمية هذه المعوقات أكثر من الطلبة، حيث إن بيئة المختبر هي المجال الذي يمكن أن يعطوا به دروسهم، وأن أي تقصير أو عائق متعلق في ذلك يمكن أن يؤثر ويعيق من تدريسهم لطلابهم.

س٤ : هل تختلف وجهة نظر المعلمين من ناحية ووجهة نظر المعلمات من ناحية أخرى فيما يتعلق بهذه المعوقات؟

يتبين لدينا من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث على المعوقات المتعلقة بكل من المنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل وجاءت الفروق لصالح الذكور. ومعنى هذا أن مثل هذه المعوقات أكثر أهمية بالنسبة للذكور مما هي بالنسبة للاناث.

وكذلك فانه يتبين لدينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث على المعوقات المتعلقة بالأجهزة وبيئة المختبر. ومعنى هذا ان مثل هذه المعوقات ذات اهمية متساوية بالنسبة لكلا الجنسين.

س٥: هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات حول معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية باختلاف الخبرة في مجال التدريس؟

جدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لإيجاد الفرق بين آراء المعلمين من ناحية وأراء المعلمات من ناحية أخرى على جميع المجالات والأداة ككل.

المعوقات المتعلقة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بالأجهزة	ذكر	١١٢	٣.٤٧	.٦٣	-.٤٠٨	.٦٨٤
	أنثى	٥٨	٣.٥٢	.٧٧		
ببيئة المختبر	ذكر	١١٢	٣.٣٩	٦١.	-١.٣٩١	.١٦٦
	أنثى	٥٨	٣.٥٣	.٦١		
المنهاج	ذكر	١١٢	٣.١٥	.٦٨	٢.٢٦٠	.٠٢٥
	أنثى	٥٨	٢.٨٩	.٧٩		
ببرمجيات	ذكر	١١٢	٣.٢٦	.٥٦	٣.٤٩٤	.٠٠١
الحاسوب	أنثى	٥٨	٢.٩٢	.٦٦		
بظروف	ذكر	١١٢	٣.١٨	٤٩.	٣.١٠٠	.٠٠٢
المدرسة	أنثى	٥٨	٢.٨٩	.٧٠		
الكلي	ذكر	١١٢	٣.٢٧	.٤٣	٢.٤٣٧	.٠١٦
	أنثى	٥٨	٣.٠٨	.٥٥		

جدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع المجالات والأداة ككل لسنوات الخبرة في مجال التدريس

	١-٣ سنوات		٤-٧ سنوات		٨ فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٦٠	.٥٧	٣.٣٣	.٧٧	٣.٥١	.٦٩
المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٤٨	.٥٢	٣.٣٣	.٦٩	٣.٥١	.٦٥
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٠٥	.٧٠	٢.٩٧	.٧٨	٣.٢٠	.٦٧
المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.١٥	.٦٣	٢.٩٩	.٥١	٣.٣٥	.٦٧
المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.١٧	.٦١	٢.٩٢	.٤٣	٣.١٥	.٦٧
الكلي	٣.٢٥	.٤٧	٣.٠٦	.٤١	٣.٣١	.٥٤

جدول رقم (٧). تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة.

المعوقات المتعلقة بـــ	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بالأجهزة	بين المجموعات	٢.٣٧٩	٢	١.١٩٠	٢.٦٣٧	٠٧٥.
	داخل المجوعات	٧٥.٣٣٥	١٦٧	.٤٥١		
	الكلي	٧٧.٧١٤	١٦٩			
ببيئة المختبر	بين المجموعات	.٩١٩	٢	.٤٥٩	١.٢٢٩	.٢٩٥
	داخل المجوعات	٦٢.٤٥٠	١٦٧	.٣٧٤		
	الكلي	٦٣.٣٦٩	١٦٩			

تابع جدول رقم (٧).

المعوقات المتعلقة بـــ	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتعلقة	بين المجموعات	١.٢٠٠	٢	.٦٠٠	١.١٤٨	.٣٢٠
بالمنهاج	داخل المجوعات	٨٧.٢٩١	١٦٧	.٥٢٣		
	الكلي	٨٨.٤٩١	١٦٩			
برمجيات	بين المجموعات	٢.٩٧١	٢	١.٤٨٥	٤.٠٦٤	.٠١٩
الحاسوب	داخل المجوعات	٦١.٠٤١	١٦٧	٣٦٦.		
	الكلي	٦٤.٠١١	١٦٩			
بظروف	بين المجموعات	٢.٢٧٦	٢	١.١٣٨	٣.٤٤٣	.٠٣٤
المدرسة	داخل المجوعات	٥٥.٢٠٣	١٦٧	.٣٣١		
	الكلي	٥٧.٤٨٠	١٦٩			
الكلي	بين المجموعات	١.٦٨٨	٢	.٨٤٤	٣.٨٢٥	.٠٢٤
	داخل المجوعات	٣٦.٨٤٢	١٦٧	.٢٢١		
	الكلي	٣٨.٥٢٩	١٦٩			

يتبين لدينا من الجدول أعلاه (جدول رقم ٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة على المعوقات المتعلقة بكل من برمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل.

كذلك فانه يتبين لدينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة على المعوقات المتعلقة بالأجهزة وبيئة المختبر والمنهاج.

ولبيان الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة توكي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٨). المقارنات البعدية بطريقة توكي.

المجال	الفئة	المتوسط	١-٣	٤-٧	٨ فأكثر
برمجيات			٣.١٥	٢.٩٩	٣.٣٥
الحاسوب	١-٣	٣.١٥			
	٤-٧	٢.٩٩	.١٦		
	٨ فأكثر	٣.٣٥	-.٢٠	-.٣٦*	
			١-٣	٤-٧	٨ فأكثر
بظروف			٣.١٧	٢.٩٢	٣.١٥
المدرسة	١-٣	٣.١٧			
	٤-٧	٢.٩٢	.٢٥*		
	٨ فأكثر	٣.١٥	.٠٢	-.٢٣	
			١-٣	٤-٧	٨ فأكثر
			٣.٢٥	٣.٠٦	٣.٣١
الكلي	١-٣	٣.٢٥			
	٤-٧	٣.٠٦	.١٨		
	٨ فأكثر	٣.٣١	-.٠٧	-.٢٥*	

يتبين لنا من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\infty \leq$ ٠.٠٥) بين فئة الخبرة ٤ -٧ سنوات (حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.١٧) وفئة الخبرة ٨ سنوات فأكثر (حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٣٥)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ٨ سنوات فأكثر. وهذا يدل على أن ذوي الخبرة الاكثر يؤكدون على أهمية المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب أكثر من فئة الخبرة الاقل في مجال تدريس الحاسوب.

وكذلك فانه يتبين لنا وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى($\infty \leq$ ٠.٠٥) بين فئة الخبرة ١-٣ سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.١٧) وفئة الخبرة ٤-٧

سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢,٩٢) وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١-٣ سنوات. وهذا يدل على ان ذوي الخبرة الاقل يؤكدون على أهمية المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة اكثر من فئة ذوي الخبرة الاكثر في مجال تدريس الحاسوب.

أما فيما يتعلق بالمعوقات ككل، فاننا نستدل من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين فئة الخبرة ٨ سنوات فاكثر(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣,٣١) وفئة الخبرة ٤ -٧ سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣,٠٦)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ٨ سنوات فاكثر. وهذا يدل على أن ذوي الخبرة الاكثر يؤكدون بشكل عام على اهمية المعوقات المتعلقة بكل مجال أكثر من فئة الخبرة الاقل في مجال تدريس الحاسوب. وقد يعود السبب في هذا بأن خبرتهم الطويلة جعلتهم يشعرون بهذه المشكلات أكثر من ذوي الخبرة الاقل.

س٦: ما أهم الأبعاد المتعلقة بمعوقات استعمال االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر أفراد العينة ككل؟

جدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣,٦٠	.٦٣
٢	٢	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣,٣٤	.٦٥
٣	٤	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣,٣٣	.٦٥
٤	٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣,١٨	.٧٣
٥	٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣,١٧	.٦٣
		الكلي	٣,٣٠	.٥١

يلاحظ من الجدول السابق بأن المعوقات المتعلقة بالأجهزة قد احتلت المرتبة الاولى حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٦٠ ، وتلا ذلك في المرتبة الثانية المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر، والمعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب، حيث إن متوسطهما الحسابي متقارب ٣.٣٤، ٣.٣٣ . وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالمنهاج، والمعوقات المتعلقة بظروف المدرسة في المرتبة الاخيرة، حيث إن متوسطهما الحسابي متقارب ٣.١٨، ٣.١٧. وقد يعود اهتمام افراد العينة بالمعوقات المتعلقة بالاجهزة وبيئة المختبر أكثر من المعوقات الاخرى لكثرة تعاملهم المباشر مع هذه العوامل أكثر من العوامل الاخرى.

وبشكل عام نستطيع أن نتبين من هذا الجدول بأن جميع المعوقات في هذا الجدول مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر افراد العينة حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ثلاثة. وهذه النتيجة تتفق مع توصلت اليه دراسات أخرى قام بها كل من الخطيب، [[١٨]؛ والسرطاوي، [١٧].

التوصيات

١- توفير إعداد كافية ونوعيات جيدة من الحواسيب والبرمجيات التعليمية.

٢- تشجيع وزيادة فرص التدريب في مجال الحاسوب.

٣- توفير دعم الإداريين في المدارس لاستعمال الحاسوب للأغراض التعليمية.

٤- اختيار المعلمين ذو الخبرة العالية في مجال الحاسوب.

٥- السماح بزيادة الوقت الكافي لاستعمال الحاسوب في الأغراض التعليمية في المختبرات بالنسبة للمعلمين والطلبة.

٦- وضع الأجهزة في مختبرات بحيث يتاح للطلبة والمعلمين الوصول إليها واستخدامها.

٧- عمل دراسات مماثلة في دول عربية أخرى للتعرف على أهم المعوقات والصعوبات المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التعليم.

٨- عمل دراسات مماثلة بحيث تشمل كافة أنحاء المملكة وزيادة أفراد العينة لتشمل الإداريين بالإضافة للمعلمين والطلبة.

٩- عمل دراسات مماثلة في الأردن بعد أربع أو خمس سنوات من الآن، لتحديد فيما إذا كانت هذه المعوقات قد تغيرت أم لا.

الملاحـــــق

ملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأجهزة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية (عينة المعلمين).

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦.	قلة توفر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب	٣.٩٥	١.٠٨
٢	٩.	سوء استخدام الأجهزة والعبث بها من قبل الطلبة	٣.٧٩	١.١١
٣	٥.	تعطل أجهزة الحاسوب والطابعات الحديثة	٣.٧٦	١.٠٧
٤	١٠.	فقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة	٣.٧٥	١.٠٨
٥	٢.	قلة عدد الأجهزة المتوفرة في المختبر	٣.٦٨	١.١٧
٦	٤.	قلة توفر النوعيات الحديثة والجيدة من أجهزة الحاسوب	٣.٥٠	١.١١
٧	٣.	قلة توفر طابعات حديثة	٣.٣٦	١.٢٨
٨	١١.	إلحاق الضرر بالبصر بسبب النظر إلى شاشات الأجهزة	٣.٣٥	١.٠٧
٩	٨.	قلة سرعة الأجهزة وبطئها الواضح في معالجة البيانات	٣.٣٠	١.٢٢
١٠	١.	ضعف القدرة على استخدام أجهزة الحاسوب	٢.٩٩	١.٣١
١١	٧.	عدم كفاية الذاكرة الرتيسية للأجهزة	٢.٩٢	١.١٥

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (بيئة المختبر) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣.	عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم	٤،٠٤	١،٢٨
٢	١٤.	سوء التدفئة في مختبر الحاسوب	٣،٩٥	١،١١
٣	٢٢.	كثرة عدد الطلبة في المجموعة الواحدة على الجهاز الواحد	٣،٩٠	١،٠٢
٤	١٥.	قلة تناسب مساحة غرفة المختبر مع عدد الطلبة	٣،٨٥	١،٠٨
٥	٢١.	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي أثناء التدريب العملي	٣،٧١	١،٢٧
٦	١٩.	عدم ربط جهاز المعلم مع أجهزة الطلبة من أجل تسهيل عملية التعليم لمادة الحاسوب	٣،٦٧	١،٢١
٧	١٦.	عدم ترتيب الأجهزة في المختبر بشكل مناسب	٣،٤١	١،٠٣
٨	١٣.	سوء التهوية الموجودة في مختبر الحاسوب	٣،٢٩	١،١٨
٩	١٨.	قلة العناية بنظافة المختبر والأجهزة	٣،٢٧	١،٠٨
١٠	١٧.	سوء التمديدات الكهربائية في مختبر الحاسوب	٣،١٤	١،٠٩
١١	٢٤.	عدم وضوح الكثير من المصطلحات الأجنبية في الكتاب المقرر	٣،٠٤	١،٢٧
١٢	١٢.	سوء الإضاءة الموجودة في مختبر الحاسوب	٢،٨٩	١،١٦
١٣	٢٠.	عدم توفر قاطع رئيسي للكهرباء في مختبر الحاسوب	٢،١٢	١،٠٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (المنهاج) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣١.	ضعف مراعاة الكتاب المقرر لخلفية الطالب في مجال الحاسوب	٣.٣٩	١.٠٤
٢	٣٦.	قلة مسايرة كتاب الحاسوب للتطورات العلمية التي تتم في مجال الحاسوب	٣.٣٠	١.٠١
٣	٣٨.	قلة مناسبة محتوى كتاب الحاسوب لاحتياجات الطلبة	٣.٢٢	١.٠٧
٤	٢٥.	ضعف تسلسل موضوعات الكتاب بشكل مناسب	٣.٢١	١.٠٨
٥	٣٤.	قلة المراجع المتوفرة لكل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر	٣.١٩	١.١٠
٦	٣٢.	قلة وضوح بعض المفاهيم في كتاب الحاسوب	٣.١١	.٩٩
٦	٣٣	قلة وضوح بعض الأمثلة والتدريبات في الكتاب المقرر	٣.١١	١.٠٩
٨	٢٧.	ضعف ترابط وحدات الكتاب المقرر	٣.٠٦	.٩٨
٩	٣٥.	ندرة اتفاق التعليمات الواردة في كتاب الحاسوب مع الأجهزة المستخدمة	٣.٠٥	١.٠٩
١٠	٢٨.	قلة الأمثلة والتدريبات في كتاب الحاسوب المقرر	٢.٩٩	١.١٧
١٠	٢٩.	التركيز في كتاب الحاسوب على التعليم النظري أكثر من التطبيق العلمي	٢.٩٩	١.١٧
١٢	٢٦.	قلة وجود رسومات توضيحية كافية في الكتاب المقرر	٢.٨٤	١.٠٤
١٣	٣٧.	صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية الواردة في كتاب الحاسوب	٢.٨٣	١.٠٣
١٤	٣٠.	كثرة المادة في كتاب الحاسوب بالمقارنة مع عدد حصص الحاسوب المقرر	٢.٥٥	١.١١

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٧.	ندرة وجود صور ونشرات وملاحق وأدلة وإرشادات ترافق البرمجيات المستخدمة	٣.٥٨	١.٠٤
٢	٥٣.	ضعف مراعاة البرمجيات المستخدمة للفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات	٣.٥١	١.٠٦
٣	٥٧.	البرمجيات المستخدمة لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعة التلاميذ من اجل التعلم	٣.٤٣	١.٠٦
٣	٥٩.	عدم تقديم البرمجيات المستخدمة التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم	٣.٤٣	١.٠٤
٥	٣٩.	قلة البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٤٢	١.٠٤
٦	٥٨.	لا يستطيع التلاميذ التحكم في سرعة عرض البرمجية وتسلسلها	٣.٣٧	١.٠٠
٧	٤٠.	قدم البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٣١	١.١٠
٨	٤١.	عدم احتواء البرمجية المستخدمة على صفحة توضح النتيجة التي حصل عليها الطالب في نهاية البرنامج	٣.٢٨	١.١٣
٩	٤٨.	قلة مناسبة محتوى البرمجيات المستخدمة مع مستوى المتعلم	٣.٢٧	.٩٩
١٠	٤٩.	ندرة مواكبة محتوى البرمجيات مع التطوّر في علم الحاسوب	٣.٠٣	١.٠٨
١١	٤٦.	ضعف القدرة على استخدام بعض البرمجيات إلا من خلال أجهزة حاسوب معينة	٣.٠٠	.٩٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	٥٢.	غياب المساعدة اللازمة للمتعلم حسب حاجته في البرمجيات المستخدمة	٣.٠٣	١.٠٨
١٣	٥٥.	البرمجيات التعليمية المستخدمة لا تحتوي على الأهداف التعليمية المتعلقة بكل برمجية من هذه البرمجيات	٣.٠٠	.٩٤
١٤	٤٤.	وجود العديد من البرمجيات باللغة الإنجليزية مما يشكّل صعوبة في فهمها من قبل الطلبة	٢.٩٨	١.١٣
١٥	٤٢.	قلة الأمثلة والتدريبات في البرمجيات المستخدمة	٢.٩٧	.٩٨
١٦	٥٦.	البرمجيات المقدمة للتلاميذ لا تتضمن الألوان والصور والأصوات بشكل ممتاز	٢.٩٤	١.١٤
١٧	٥٤.	تصميم الشاشات في البرمجيات المستخدمة لا يتفق مع الأسس الصحيحة في التصميم	٢.٩٤	.٨٩
١٨	٤٣.	البرمجيات المستخدمة لا تسمح للطلبة بالتفاعل معها بالشكل المطلوب	٢.٩١	١.١٠
١٩	٤٥.	البرمجيات المستخدمة لا تعطي المتعلم الوقت الكافي للاستجابة	٢.٨٥	١.٠٤
٢٠	٥٠.	ازدحام الشاشة بالمعلومات وقلة وضوحها في البرمجيات المستخدمة	٢.٨٢	.٩٦
٢١	٥١.	صعوبة تشغيل البرمجيات والتعامل مع المشكلات المتعلقة باستخدامها	٢.٦٨	.٩٢

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦٣.	قلة المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب في مكتبة المدرسة	٤.٠٤	١.١٣
٢	٦٥.	ندرة وجود وقت فراغ عند الطلبة للتدرب الإضافي على الحاسوب بسبب الانشغال بالمواد الأخرى	٣.٩٧	١.١٩
٣	٦٢.	عدم توفر خدمة الانترنت في المدرسة	٣.٩٦	١.٢٥
٤	٧١.	ندرة الحوافز للطلبة المبدعين في مجال الحاسوب	٣.٩١	١.١٥
٥	٦٤.	قلة الوقت المتاح للاتصال بين الطلبة ومعلم الحاسوب	٣.٦٤	١.١٧
٦	٧٢.	اهتمام إدارة المدرسة بالجانب الإداري والدعائي للحاسوب أكثر من الجانب التعليمي له	٣.٤٦	١.٢٧
٧	٦٨.	تكليف معلمي الحاسوب التدريس في أكثر من مدرسة واحدة	٣.٤٢	١.٤٣
٨	٦٦.	قلة ملائمة توقيت حصص الحاسوب حيث توضع غالباً في نهاية اليوم المدرسي	٣.٣٩	١.٣٧
٩	٨٠.	اشعر بضالة الوقت اللازم لاستخدام الحاسوب بسبب كثرة المهام الموكلة لي	٣.٣٩	١.٢٤
١٠	٧٦.	تشجع إدارة المدرسة المدرسين على استخدام الحاسوب في انجاز مهامهم.	٣.٢١	١.١٦
١١	٦٩.	استخدام مختبر الحاسوب لأغراض أخرى غير تعلم الحاسوب وتعليمه مثل دورات المعلمين على حساب الطلبة	٣.١٥	١.٣٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	٧٠.	ندرة تدخل مدير المدرسة لحل المشكلات المتعلقة بتعلم الحاسوب وتعليمه	٣.١٥	١.٣٣
١٣	٦٧.	قلة إعطاء موضوع تعلم الحاسوب وتعليمه أهمية من قبل إدارة المدرسة	٢.٩٦	١.٢٤
١٤	٦٠.	قلة عدد الحصص المقررة لتدريس مادة الحاسوب	٢.٩١	١.٢٣
١٥	٦١.	قلة تشجيع المدرسة للطلبة لتعليم مادة الحاسوب	٢.٨٩	١.٢٦
١٦	٧٤.	أنا لدي القناعة بوعي إدارة المدرسة بفوائد الحاسوب .	٢.٤٩	١.١١
١٧	٧٨.	تحرص إدارة المدرسة على التأكد من رضاء المدرسين نحو استخدام الحاسوب.	٢.٤٧	١.١٢
١٨	٧٥.	يتوفر لدي الوقت اللازم لإنجاز مهامي الحاسوبية	٢.٩١	١.٠٥
١٩	٧٧.	توفر إدارة المدرسة المخصصات والموارد اللازمة لتشجيع المدرسين على إنجاز مهامهم في استخدام الحاسوب.	٢.٠٨	١.٠٥
٢٠	٧٩.	تحرص إدارة المدرسة على توفير إمكانية الوصول إلى الحاسوب إلى كافة من يرغب من الطلبة والمعلمين.	٢.٠٦	١.٠٤
٢١	٧٣.	يوجد في هذه المدرسة موظف او مجموعة موظفين لتقديم المساعدة الفتية للمدرسين الذين يستخدمون الحاسوب	٢.٠٥	١.٠٤

ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأجهزة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠.	فقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة	٤.٠٤	١.٠٠
٢	٣.	قلة توفر طابعات حديثة	٤.١٤	١.٠١
٣	٩.	سوء استخدام الأجهزة والعبث بها من قبل الطلبة	٤.١٣	١.١٣
٤	٢.	قلة عدد الأجهزة المتوفرة في المختبر	٣.٧٤	١.١٩
٥	١١.	إلحاق الضرر بالبصر بسبب النظر إلى شاشات الأجهزة	٣.٧٢	١.٢٤
٦	٥.	تعطل أجهزة الحاسوب والطابعات الحديثة	٣.٦٥	١.١٠
٧	٤.	قلة توفر النوعيات الحديثة والجيدة من أجهزة الحاسوب	٣.٦٣	١.٢٦
٨	٨.	قلة سرعة الأجهزة وبطئها الواضح في معالجة البيانات	٣.٥٩	١.٢٧
٩	٦.	قلة توفر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب	٣.٥٨	١.٢٤
١٠	٧.	عدم كفاية الذاكرة الرئيسية للأجهزة	٣.٠٦	١.١٦
١١	١.	ضعف القدرة على استخدام أجهزة الحاسوب	٢.٩٠	١.٤٣

تابع ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني(بيئة المختبر) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٩.	عدم ربط جهاز المعلم مع أجهزة الطلبة من أجل تسهيل عملية التعليم لمادة الحاسوب	٤.٠٤	١.٢٣
٢	١٤.	سوء التدفئة في مختبر الحاسوب	٣.٩٢	١.٤٥
٣	٢١.	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي أثناء التدريب العملي	٣.٦٦	١.٢٩
٤	٢٢.	كثرة عدد الطلبة في المجموعة الواحدة على الجهاز الواحد	٣.٦٥	١.٤٤
٥	١٥.	قلة تناسب مساحة غرفة المختبر مع عدد الطلبة	٣.٥٩	١.٣٥
٦	٢٣.	عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم	٣.٤٨	١.٦٣
٧	١٣.	سوء التهوية الموجودة في مختبر الحاسوب	٣.٢٣	١.٤٧
٨	١٢.	سوء الإضاءة الموجودة في مختبر الحاسوب	٣.٠٢	١.٣٨
٩	١٧.	سوء التمديدات الكهربائية في مختبر الحاسوب	٢.٩٤	١.٢٤
١٠	١٨.	قلة العناية بنظافة المختبر والأجهزة	٢.٧٩	١.٣٥
١١	١٦.	عدم ترتيب الأجهزة في المختبر بشكل مناسب	٢.٦٨	١.٢٥
١٢	٢٠.	عدم توفر قاطع رئيسي للكهرباء في مختبر الحاسوب	٢.٢٣	١.٢٨

تابع ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (المنهاج). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية. (عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣١.	ضعف مراعاة الكتاب المقرر لخلفية الطالب في مجال الحاسوب	٣.٥٩	١.٣٠
٢	٢٩.	التركيز في كتاب الحاسوب على التعليم النظري أكثر من التطبيق العلمي	٣.٥٥	١.٣٨
٣	٣٦.	قلة مسايرة كتاب الحاسوب للتطورات العلمية التي تتم في مجال الحاسوب	٣.٥١	١.٢٦
٤	٣٨.	قلة مناسبة محتوى كتاب الحاسوب لاحتياجات الطلبة	٣.٣٧	١.٢٩
٥	٢٥.	ضعف تسلسل موضوعات الكتاب بشكل مناسب	٣.٣٤	١.٣٧
٦	٣٠.	كثرة المادة في كتاب الحاسوب بالمقارنة مع عدد حصص الحاسوب المقرر	٣.٣٢	١.٤٧
٦	٣٢.	قلة وضوح بعض المفاهيم في كتاب الحاسوب	٣.٣٢	١.٢٨
٦	٣٧.	صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية الواردة في كتاب الحاسوب	٣.٣٢	١.٢٣
٩	٣٤.	قلة المراجع المتوفرة لكل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر	٣.٢٤	١.٢٩
١٠	٢٨.	قلة الأمثلة والتدريبات في كتاب الحاسوب المقرر	٣.٢٣	١.٣٣
١١	٢٧.	ضعف ترابط وحدات الكتاب المقرر	٣.٢٢	١.٢٤
١٢	٣٣	قلة وضوح بعض الأمثلة والتدريبات في الكتاب المقرر	٣.١٨	١.٣٣
١٢	٣٥.	ندرة اتفاق التعليمات الواردة في كتاب الحاسوب مع الأجهزة المستخدمة	٣.١٨	١.٢٢
١٤	٢٤.	عدم وضوح الكثير من المصطلحات الأجنبية في الكتاب المقرر	٣.٠٠	١.٤٨
١٥	٢٦.	قلة وجود رسومات توضيحية كافية في الكتاب المقرر	٢.٩٥	١.٣٨

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	.٥٧	البرمجيات المستخدمة لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعة التلاميذ من اجل التعلم	٣.٨٢	١.٢٣
٢	.٥٣	ضعف مراعاة البرمجيات المستخدمة للفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات	٣.٧٦	١.٠٩
٣	.٤٠	قدم البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٦٩	١.١٥
٤	.٤٣	البرمجيات المستخدمة لا تسمح للطلبة بالتفاعل معها بالشكل المطلوب	٣.٦٨	١.٢٢
٥	.٤٧	ندرة وجود صور ونشرات وملاحق وأدلة وإرشادات ترافق البرمجيات المستخدمة	٣.٦٧	١.٢٨
٦	.٤٦	ضعف القدرة على استخدام بعض البرمجيات إلا من خلال أجهزة حاسوب معينة	٣.٦٦	١.٢٨
٧	.٤١	عدم احتواء البرمجية المستخدمة على صفحة توضح النتيجة التي حصل عليها الطالب في نهاية البرنامج	٣.٦٣	١.٠٩
٨	.٤٢	قلة الأمثلة والتدريبات في البرمجيات المستخدمة	٣.٥٣	١.١٩
٩	.٣٩	قلة البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٥١	١.٤٠
١٠	.٤٥	البرمجيات المستخدمة لا تعطي المتعلم الوقت الكافي للاستجابة	٣.٥٠	١.١٦
١١	.٥١	صعوبة تشغيل البرمجيات والتعامل مع المشكلات المتعلقة باستخدامها	٣.٤٦	١.٢٨

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	٥٩.	عدم تقديم البرمجيات المستخدمة التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم	٣.٤٦	١.١٤
١٣	٥٦.	البرمجيات المقدمة للتلاميذ لا تتضمن الألوان والصور والأصوات بشكل ممتاز	٣.٤٥	١.٣٢
١٤	٥٨.	لا يستطيع التلاميذ التحكم في سرعة عرض البرمجية وتسلسلها	٣.٤٤	١.٠٩
١٥	٥٢.	غياب المساعدة اللازمة للمتعلم حسب حاجته في البرمجيات المستخدمة	٣.٤٣	١.٣٤
١٦	٤٩.	ندرة مواكبة محتوى البرمجيات مع التطوّر في علم الحاسوب	٣.٣٦	١.٢٦
١٧	٤٤.	وجود العديد من البرمجيات باللغة الإنجليزية مما يشكّل صعوبة في فهمها من قبل الطلبة	٣.٣٤	١.٤٦
١٨	٤٨.	قلة مناسبة محتوى البرمجيات المستخدمة مع مستوى المتعلم	٣.٣٢	١.٢٤
١٩	٥٠.	ازدحام الشاشة بالمعلومات وقلة وضوحها في البرمجيات المستخدمة	٣.٢٤	١.٢٢
٢٠	٥٥.	البرمجيات التعليمية المستخدمة لا تحتوي على الأهداف التعليمية المتعلقة بكل برمجية من هذه البرمجيات	٣.٢٣	١.١٨
٢١	٥٤.	تصميم الشاشات في البرمجيات المستخدمة لا يتفق مع الأسس الصحيحة في التصميم	٣.٠٨	١.١١

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس(ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦٢.	عدم توفر خدمة الانترنت في المدرسة	٤.١٩	١.٣٢
٢	٦٥.	ندرة وجود وقت فراغ عند الطلبة للتدرب الإضافي على الحاسوب بسبب الانشغال بالمواد الأخرى	٤.١٠	١.٢٠
٣	٧١.	ندرة الحوافز للطلبة المبدعين في مجال الحاسوب	٤.٠٦	١.٢٢
٤	٦٣.	قلة المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب في مكتبة المدرسة	٣.٧٨	١.٢٢
٥	٨٠.	اشعر بضالة الوقت اللازم لاستخدام الحاسوب بسبب كثرة المهام الموكلة لي	٣.٧٠	١.١٦
٦	٧٦.	تشجع إدارة المدرسة المدرسين على استخدام الحاسوب في إنجاز مهامهم.	٣.٦٨	١.١٦
٧	٧٢.	اهتمام إدارة المدرسة بالجانب الإداري والدعائي للحاسوب أكثر من الجانب التعليمي له	٣.٦٣	١.٢٨
٨	٦٦.	قلة ملائمة توقيت حصص الحاسوب حيث توضع غالباً في نهاية اليوم المدرسي	٣.٤٠	١.٤٠
٩	٦١.	قلة تشجيع المدرسة للطلبة لتعليم مادة الحاسوب	٣.٣٧	١.٤٠
١٠	٧٠.	ندرة تدخل مدير المدرسة لحل المشكلات المتعلقة بتعلم الحاسوب وتعليمه	٣.٣٦	١.٣٨
١١	٦٤.	قلة الوقت المتاح للاتصال بين الطلبة ومعلم الحاسوب	٣.٣٣	١.٣٩
١٢	٧٤.	أنا لدي القناعة بوعي إدارة المدرسة بفوائد الحاسوب .	٣.٣١	١.٤٧
١٣	٧٨.	تحرص إدارة المدرسة على التأكد من رضاء المدرسين نحو استخدام الحاسوب.	٣.٣١	١.٤٧

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس(ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	.٦٠	قلة عدد الحصص المقررة لتدريس مادة الحاسوب	٣.٢١	١.٥٦
١٥	.٦٧	قلة إعطاء موضوع تعلم الحاسوب وتعليمه أهمية من قبل إدارة المدرسة	٣.١٤	١.٣٢
١٦	.٦٨	تكليف معلمي الحاسوب التدريس في أكثر من مدرسة واحدة	٣.١٢	١.٥١
١٧	.٦٩	استخدام مختبر الحاسوب لأغراض أخرى غير تعلم الحاسوب وتعليمه مثل دورات المعلمين على حساب الطلبة	٢.٩٤	١.٥٤
١٨	.٧٧	توفر إدارة المدرسة المخصصات والموارد اللازمة لتشجيع المدرسين على إنجاز مهامهم في استخدام الحاسوب.	٢.٢٣	١.٢٨
١٩	.٧٥	يتوفر لدي الوقت اللازم لإنجاز مهامي الحاسوبية	٢.٢٢	١.٢٨
١٩	.٧٩	تحرص إدارة المدرسة على توفير إمكانية الوصول إلى الحاسوب إلى كافة من يرغب من الطلبة والمعلمين.	٢.٢٢	١.٢٨
٢١	.٧٣	يوجد في هذه المدرسة موظف او مجموعة موظفين لتقديم المساعدة الفنية للمدرسين الذين يستخدمون الحاسوب	١.٩٦	١.١٨

المراجـــــــع

[١] Hesselbting, Ted S. "Improving education through technology;" Preventing school failure; V. 35, Issue 3, (2000), PP. 33-30.

[٢] MacFarlane Report *"Teaching and learning in an Expanding Higher education system"*. The committee of Scottish University Principals (CSUP). Polton House press, Lasswade, Edinburgh, 1992.

[٣] Clements, H. D. "Computers in early and primary education". Englewood Cliffs: New Jersey. 1995.

[٤] طوقان، خالد. محاضرة بعنوان *أثر الثورة المعلوماتية والاتصالية على العناصر التعليمية*" موقع وزارة التربية والتعليم الاردنية على الانترنت، (١٧ تشرين الثاني/٢٠٠٣).

[٥] Cox, M., et al. *"What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms"*. Paper presented at the British educational research association annual conference, University of Sussex at Brighten, September, 2-5, 1999.

[٦] Cuban, L. et al. "High access and low use of technology in high school classrooms explaining and apparent paradox". *American educational research Journal*. 38, (4), (2001), PP. 813-834.

[٧] Mumtaz, S. "Factors affecting teachers' use of Information and communications technology a review of the literature", *Journal of Information Technology for teacher education*, 9(3), (2000), PP. 319- 341.

[٨] Russell, G., Bradley, G. "Teachers' computer anxiety: Implications for professional development". *Education and Information technologies*, 2(1), (1997), PP. 17-30.

[٩] Yuen, A., MA, W. "Gender differences in teacher computer acceptance". *Journal of technology and teacher education*, 10(3), (2002), PP. 365-382.

[١٠] McMahon, J. et al., "Barriers to student computer usage: staff and student perceptions". *Journal of computer assisted learning*. V. 15, Issue 4, (1999), PP. 302- 311.

[١١] Issroff, K. "Motivation and CAL in Different Learning Situations", CALRG Technical Report, 133, the open university, 1993.

[١٢] Williams, G & Fry, H. *"Longer term Prospects for British higher education: A Report to the committee of Vice- Chancellors and principals"*, center for higher education studies, institute of education, University of London, 1994.

[١٣] Neister, G. *"Successful Integration of Microcomputers in an elementary school"*. (Report No. 84-Al 3). Stanford University: Institute for Research on educational finance and Governance, 1984.

[١٤] جرادات، عزت وآخرون. *"تقويم تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن"*؛ دراسة ميدانية تقويمية، وزارة التربية والتعليم، عمان . الأردن، ١٩٩١.

[١٥] سلامة، عبد الحافظ محمد. *"واقع استخدامات الحاسوب في التدريس الصفي في المدارس الخاصة في الأردن"*، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩١.

[١٦] أبو عمر، عبد اللطيف عبد الحافظ. *"واقع استخدام الحاسوب في مدارس محافظات جنوب الأردن واتجاهات الطلاب والمعلمين نحوه"*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ١٩٩٨.

[١٧] السرطاوي، عادل فايز. *"معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠١.

[١٨] الخطيب، لطفي. *"واقع الحاسوب التعليمي في الأردن"*، قد تم نشره في المجلة العربية للتربية، (المنظمة العربية للثقافة والعلوم)، المجلد ١٣، العدد ٢، (١٩٩٣)، ١٠ -٤٥.

Barriers to Students' Computer Usage: Staff and Students Perceptions

Dr. Lutfi M. El-khatib
Associate professor, Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, Yarmouk University, Irbid Jordan

Abstract. The main purpose of this study was to investigate barriers to student computer usage from staff and students perception in Jordanian government secondary school. The sample consisted of (170) faculty members and (209) students Result indicated that the most barriers which staff face are most represented in the field of machines. The problem here that those machines do not have maintenance for a long time In the field of computer labs, the problem is in not having big screen in order to show what is in the computer screen. As for the students the most important barriers ate also represented by machines and shown by not having earphones and also in the field of software which are do not motivate students. Both group agreed that all barriers that are mentioned in the questionnaire ate very important, and machines come first of all those barriers. While students consider software comes as a second battier after machines, staff consider computer labs as a second barrier. Result also indicated that there was significant difference in the barriers that are related to machines; curriculum; software; school environment; and barriers in total in favor of students, and also there was significant differences in the barriers that are related to curriculum, software school environment; and barriers in total in favor of males. There are also significant differences in favor of teachers who have more experience, and there are no significant differences between male and female teacher in scientific level

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٩٥- ٨٣٢ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام زمن الكمون "دراسة ميقاتية"

علي أحمد سيد مصطفى

أستاذ مشارك، علم النفس التربوي، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/١هـ)

ملخص البحث. ركزت العديد من الدراسات على مدى التباين في فاعلية تقييم الأداء باستخدام الطرق المتبعة والمرتبطة بنظرية إستجابة الفقرة (IRT) وبين الإتجاهات المعاصرة في تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون الميقاتي للأداء الذكي .

وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون عبر دراسة ميقاتية تعتمد على تفسير التداخل فى زمن الكمون بكل من (سرعة العمليات المعرفية – وزمن الرجع – ودرجة الإنتباه).

وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي، وتم تطبيق جهاز زمن الرجع Reaction Time وذلك لقياس أزمنة الرجع البسيط والإختياري والتميزي ومقياس Mattis للإنتباه واسع المدى والمكون من ٣٦ بند فرعي، وإختبار سرعة الأداء - إعداد الباحث وذلك في مادة الإحصاء الإستدلالي والذي يتم عرضه بإستخدام برنامج Power Point إعداد الباحث

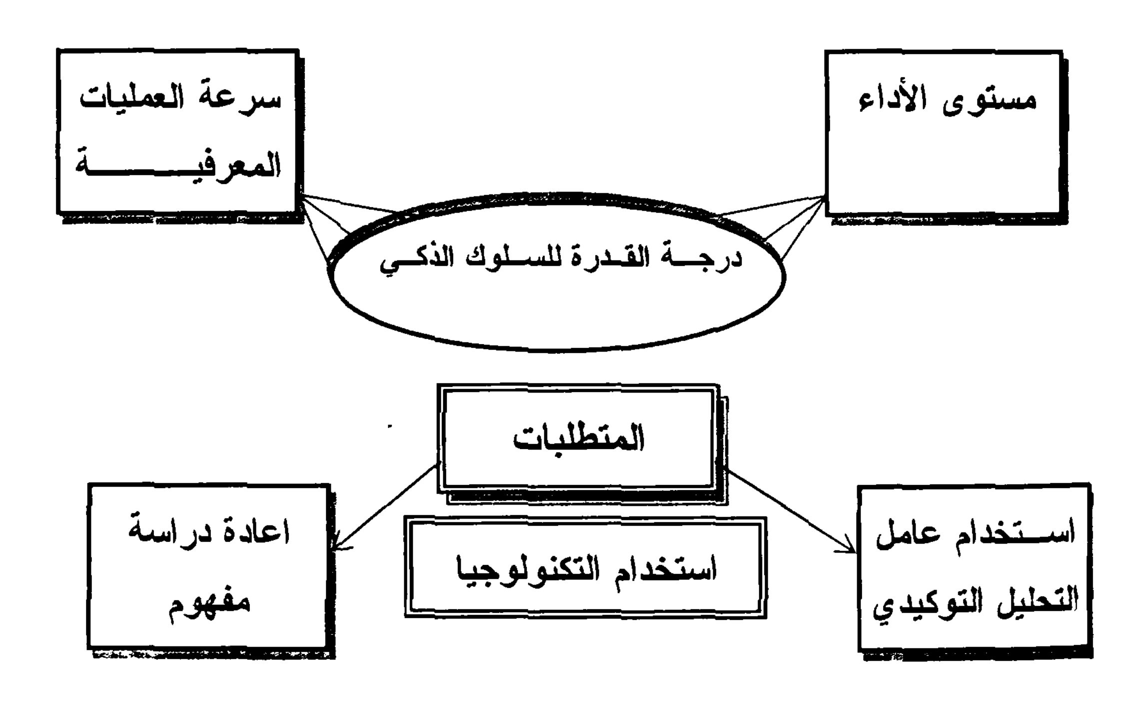
وقد أدار الباحث جلسات الإختبار داخل معمل علم النفس بهدف قياس الأداء بصورة ميقاتية عبر القياسات المختلفة، وقد استخدمت طريقة stepwise لحساب الإنحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة على زمن الكمون، كما تم إستخدام طريقة تحليل التباين للتصميم العاملي (٢ × ٢) وإيجاد الفروق بقيم "ت" وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال لسرعة الأداء والإنتباه على زمن الكمون وذلك عند مستوى ٠.٠١، كما تبين وجود فروق في درجة زمن الكمون بين مجموعات الدراسة (الأكثر إنتباهاً والأقل إنتباهاً) ودلت النتائج على وجود تلك الفروق الدالة عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأكثر إنتباهاً، كما تبين وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ٠.٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعات المختلفة .

وقد فسرت نتائج الدراسة فى ضوء تساؤلاتها وإطارها النظري .

مقدمـــــــــة

لما كانت اتجاهات تقييم الأداء ترتبط تاريخياً بنظرية استجابة الفقرة Item Response Theory، والتي بمفردها، كما يرى البعض أمثال روبرت Robert [١، ص ١٤٢ – ١٦٨]، كونالد وآخرين Konold et-al [٢،ص ١٨] أنها لم تعد قادرة على قياس القدرات البشرية مع التقدم التكنولوجي المتاح، ويضيف كل من فلانجان، وجينشافت Flangan & Genshaft [٣، ص ١٢٤ – ١٤٧] أن استخدام عامل التحليل التوكيدي يساعد في فهم التركيبات التي تقيسها اختبارات الذكاء، وأشار الباحثان إلى ضرورة تشجيع إتخاذ خطوات أكبر نحو استخدام تكنولوجيا أحدث لتطوير اختبارات ذكاء أفضل وأكثر دقة عما هو متبع الآن، وأنه لكي تتحقق تلك الخطوة لابد أن نرتضي إعادة دراسة مفهوم الأداء المعرفي البشري، وذلك للحصول على فهم شامل للاختلافات بين الأشخاص وداخل الأشخاص أنفسهم، ويضيف جوناثان، وديفيد Jonathan & David [٤، ص ١٧ – ٣٣] فى دراستهما حول التفسيرات التقليدية لنتائج الاختبار والتي استخدمت فيها أربعة مقاييس لويكسلر (wechsler) المعدلة لذكاء الكبار خاصة بتركيبات

إجتماعية ترتبط بتشغيل المعلومات، ثم قام الباحثان بتسجيل إستجابات ٥٠ فرد تتراوح أعمارهم بين ١٨ -٤٦ سنة على إختبار الفهم، وترتيب الصور ودرجات المقياس الكلية المحددة لنسبة الذكاء، وأعقب ذلك مقارنة تلك الدرجات بدرجاتهم على اختبار شابين Chapin، وأظهرت النتائج أن درجات الفهم لم تتنبأ بشكل دال على قدرات تشغيل المعلومات، إلا أن كرانزلير Kranzler [٥، ص ٢٥٦ – ٢٧٨] يرى في دراسته حول العلاقة بين الأداء الذكي وسرعة عمليات المعرفة وكفاءتها، أن تلك العلاقة يمكن أن تفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة القدرة للسلوك الذكي، وهو ما يوضحها الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١). مستوى الأداء ودرجة القدرة للسلوك الذكي كرانزلير Kranzler [٥، ص٢٦١].

وحول قياس الأداء في علاقته بالذكاء يضيف رايكوف Raykov [٦ ، ص ١٤ – ٣٥] في دراسته عن كفاءة تطبيق تحليل منحني النمو لنمذجة تغيرات الأداء الإختياري التي يطبقها راشدون كبار بعد تدريب معرفي أو بناء على خبرة بالمقاييس السلسلة التقليدية الخاصة بالذكاء، وذلك عبر دراسة فروق المجموعة، ودرجة الثبات في التغير - بمرور الوقت - في متوسط القدرة، ومؤشرات الفروق الفردية على مستوى قدرة الأداء، وذلك في دراسة علاجية معرفية مكونة من ٢٠ مجموعة تجريبية، واستخدمت في الدراسة نماذج التحليل الكامن، وأسفرت النتائج عن:

١- تساوي المجموعات في نمط النمو الوقتي المستنفذ لمستوى القدرة.

٢- وجود ارتباط بين سرعة الأداء والانتباه لدى الذكور والإناث .

٣- أظهر تحليل التباين في سرعة الأداء والإنتباه بين الجنسين دلالة لصالح الإناث.

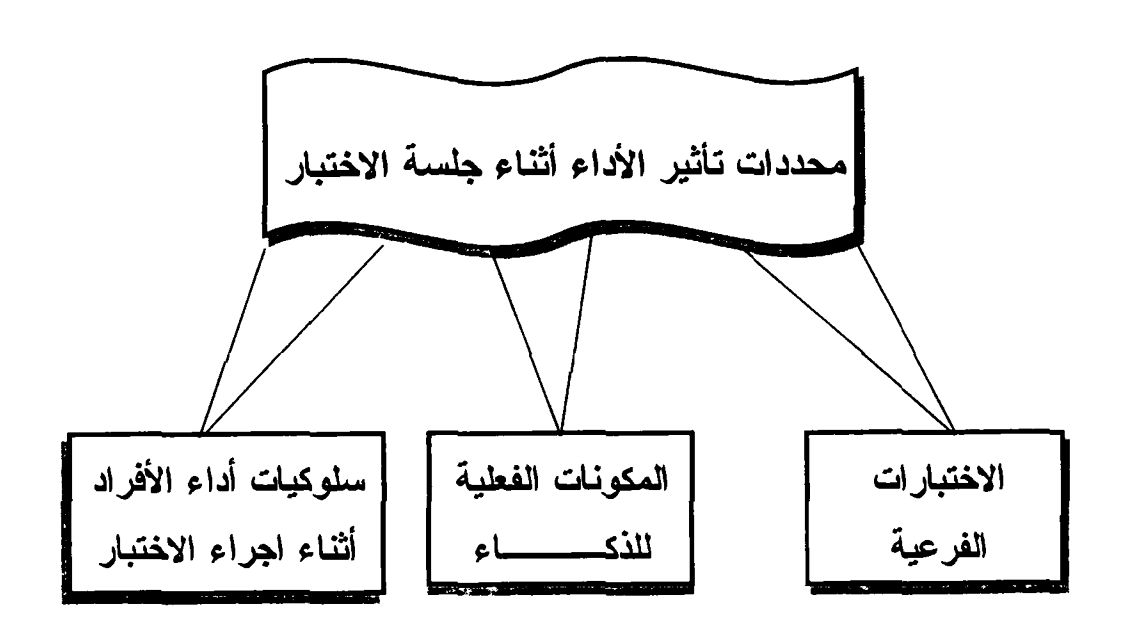
٤- تأثير التدريب في المجموعة التجريبية على الإختبار المستغرق ٦ دقائق .

في حين تناول كونالد وآخرون Konold et-al [٢ ، ص ١٦ -٢٨] التأثيرات القياسية واللاقياسية non measurment على السلوك الصادر في جلسة الإختبار على مقاييس ذكاء فردية التطبيق، وتم في تلك الدراسة تطوير اثنين من النماذج المركبة المتداخلة لتحديد ما إذا كانت السلوكيات - أثناء جلسة الإختبار - تؤثر على الطريقة التي يقاس بها الذكاء، أو أن تأثيرها قد يرتبط بالمكونات التي يتم قياسها.واشترك في الدراسة ١٦٩ طالباً، وتم قياس سلوكيات الأفراد أثناء جلسة الإختبار بإستخدام مقياس معد لذلك، وتم قياس الذكاء بمقياس ويكسلر (WISC-III) عن طريق تقدير تركيب العامل المحدد في الأداة، وتعزى نتائج تأثير الأداء في أثناء جلسة الاختبار إلى:

أ) الإختبارات الفرعية المستخدمة لقياس مكونات ويكسلر (WISC-III) الخاصة بالذكاء.

ب) المكونات الفعلية للذكاء وسلوكيات الأداء وتنوعه بين عينة الدراسة .

وتشير النتائـج إلى أن سلوكيات الأداء أثناء الإختنبار تلعب دوراً أكبر فى التأثير على الميكانيزمات التي يقاس من خلالها الذكاء، وذلك أكثر من المكونات الفعلية للذكاء، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٢) .

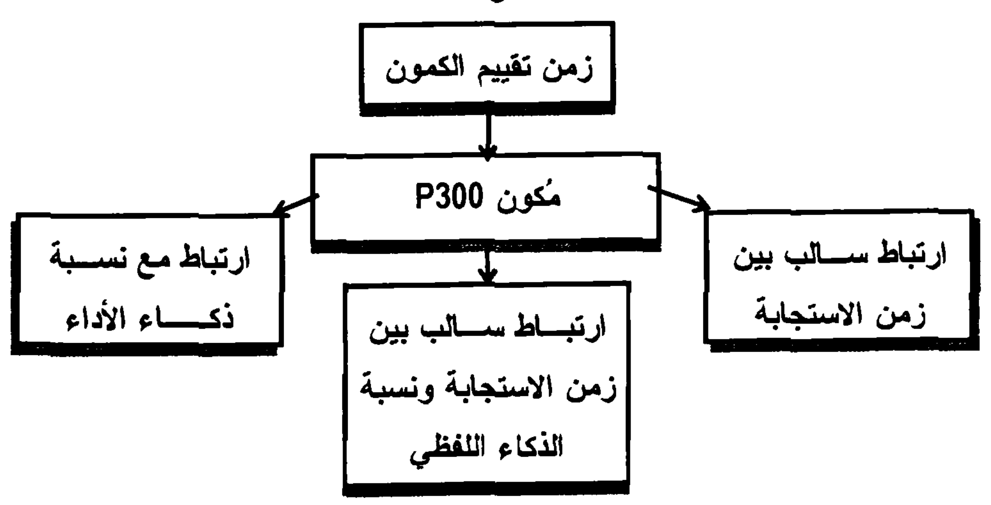


الشكل رقم (٢). تأثيرات الأداء أثناء جلسة الإختبار لكونالد وآخرين Konold et, al. [٢, ص ١٨].

وحول نمو الكمون المكون P300 (*) توصل كل من لورانس وجون Lawrence & John [٧، ص ١٢٣ — ١٤٩] في دراستهما عن مستوى تقييم الاستجابة للأطفال والكبار،

(*) مكون P300 يقيم به زمن الكمون ، وتعكس درجته جانب الوظائف العقلية المعرفية ، ويشير إلى زمن التخمر المفترض بين ظهور المثير والستجابة بمعدل (٣٠٠ /١٠٠٠) m.s. كمعيار للأداء الذكى .

إلى اقتران الزيادات في المدى العددي بالنقص في أقصى كمون للأطفال بالمقارنة بالكبار، وإلى اقترانه بالنقص في سرعة التعرف على المثيرات، كما أهتم تاكا ياكى وآخرون Taka yki et- al [٨، ص٢٣٣ -٢٥٧] بقياس الإرتباط بين زمن كمون الإستجابة P300 والدرجات على مقياس ويكسلر (WISC-III) المعدل لذكاء الأطفال، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) طفلاً يابانياً ممن يستخدمون اليد اليمني وخاليين من الأمراض العصبية أو النفسية وتتراوح أعمارهم من ٥ - ١٦ سنة، وبلغت درجات نسبة ذكاء المقياس الكلي المقاسة للمفحوصين ٦٦-١٣١(م ± ع= ١٠٢ ± ٠,٠٥) وحددت لكل فئة عمرية توزيع متساوي أو متكافئ تقريباً للمفحوصين على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء، وقد أظهرت النتائج عن قلة زمن الكمون P300 مع العمر حتى سن ١٢ سنة، كما تبين وجود إرتباط سالب دال بين زمن الكمون والعمر، وأن حالات زمن الكمون الأدني P300 إقترنت بدرجات المدى الرقمي الأكبر لدى الأطفال والشبان، كما تبين وجود ارتباط سالب ودال بين زمن الكمون بنسبة الذكاء اللفظي، ونسبة ذكاء الأداء، وأن الإختبارات الفرعية اللفظية لها علاقة أقوى من إختبارات الأداء الفرعية، وهو ما يوضحه شكل (٣):



الشكل رقم (٣). زمن تقييم الكمون لمكون P 300، تاكا ياكى وآخرون Taka yki et- al [٨، ص٢٣٣ -٢٥٧]

كما تناول فرانك Frank [٩، ص ٣٤٦ - ٣٦١] الأداء الوظيفي العقلي في مرحلة الرشد عبر قياسات بياجيه والقياسات السيكومترية، وذلك لعينة مكونة من ١٨٠ طالباً جامعياً، في ثلاثة أعمار (١٧ : ٢٣)، (٣٧: ٤٣)، (٦١ : ٨٠) وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية دالة بين إختبارات الذكاء المقننة، والإستدلال المنطقي، وبين أداءات الاستدلال الشكلي والأسلوب المعرفي، وحول تأثير نقص الانتباه على الأداء يرى جوزيفJoseph et al. [١٠، ص١٠١٠- ١٠١٦] أن اضطرابات نقص الانتباه المرتبطة بالنمـو قد تم بحثها مع الأولاد، فى حين لم تتم دراسـتها مع البنات بعد، وتكونت العينة من (١٢٤) فتـاة مصابة بنقص الانتباه كمجموعـة تجريبيـة، (١١٦) فتاة من العاديات شكلت المجموعـة الضابطة، وذلك بهـدف دراسـة قضايا ذات علاقة.

بمرحلة البلوغ، وتم فحص التفاعل بين حالة اضطراب نقص الانتباه والنوع، وأسفرت النتائج أن علاقة النمو بإضطراب نقص الإنتباه لايتدخل فيها عامل النوع، إلا أنه قد تبين أن الفتيات المصابات بنقص الإنتباه وزنهن أثقل بحوالى (٦، ٧) كيلو جرام فى المتوسط بالمقارنة بغيرهن اللاتى لا تعانين من آية مشاكل سلوكية، وتضيف مارجيت، كانديس Margaret & Candice [١١ ،ص ١٢٩-١٤٢] فى دراستهما حول تقييم وإدارة إضطراب نقص الانتباه لدى الكبار، أن تأثير إضطراب نقص الإنتباه يؤثر فى نسبة من ٢ : ٦٪ من الكبار المصابين باضطراب نقص الإنتباه، والتى تشيع لدى الأطفال، وترتبط بالاداء، وبالصعوبات التعليمية والمهنية، والبين شخصية، وحول العامل الوراثى للفتيات ذوى نقص الإنتباه قام ستيفن وآخرون Stephen، et al. [١٢، ص١٠٧٧-١٠٨٣] بدراسة لتقييم الدور الأُسرى لنقص الانتباه فى علاقته بالاداء، وذلك بإجراء مقابلات نفسية مقننه مع (١٤٠) فتاة من المصابات بنقص الإنتباه، بالإضافة الى (٤١٧) فتاة من أقاربهن من الدرجة الاولى، وذلك الى جانـب مجموعة ضابطـة مكونة من (١٢٢) فتاه من غير

المصابات بنقص الإنتباه، وعدد (٣٦٩) من أقاربهن من الدرجة الأولى، وأسفرت النتائج إلى أن أقارب الفتيات المصابات بنقص الإنتباه، قد أظهروا شيوعاً أعلى بصورة دالة للاصابة بنفس الاعراض، وذلك بالمقارنة مع أقارب فتيات المجموعة الضابطة، ويضيف جوزيف وآخرون Joseph، et al. [١٣، ص٣٦ – ٤٢] فى دراسة أخرى حول تأثير الجنس (ذكور/ إناث) على إضطراب نقص الإنتباه إلى وجود تناقض أساسي لنسبة الذكور إلى الإناث، وذلك بنسبة (١٠ : ١) وهى النسبة التى يمكن حصرها عيادياً، فى حين قدرت النسبة بحوالى (٣ :١) لصالح الذكور فى عينة المجتمع، وأن تأثير الفروق فى إضطراب نقص الإنتباه بين الذكور والإناث قد تكون مؤثرة من خلال التعبير البدنى الادائى، وقد اشتملت الدراسة على (١٤٠) ولداً، (١٤٠) بنتاً من المصابين بنقص الإنتباه، بالإضافة الى المجموعة الضابطة والتى إشتملت على (١٢٠) ولداً، (١٢٢) بنتاً من غير المصابين بنقص الانتباه، وقد تم تقييم كافة أفراد العينة بصورة منظمة بواسطة المقابلات التشخيصية المقننة، وبطارية الإختبارات النفسية، والانفعالية، وأسفرت النتائج إلى أن الفتيات المصابات بنقص الإنتباه، كن أكثر ميلاً من الاولاد الى نوع سائد من الإضطراب غير ملفت أو هام،كما تبين أنهن أقل ميلاً الى حدوث إعاقات التعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن الفتيات المصابات بنقص الانتباه، قد أظهروا شكلاً أقل من اضطراب السلوك أو إضطراب التحدى مقارنة بالذكور، كما تبين إنخفاض احتمال إظهار الفتيات لإعاقات وظيفية أو معرفية، أونفسية بالمقارنة مع الذكور، كما أظهرت نتائج دراسة ماجينوس وآخرين Magnus، et al. [١٤، ص١٢١ – ١٣٣] الى أن أفراد عينة الدراسة التجريبية ذوى نقص الإنتباه يعود الى تدنى المستوى الاجتماعى والاقتصادى الشائع لديهم، والذى إرتبط بضعف التحكم الحركى والإدراك، وذلك بمعدلات مرتفعة، ويضيف جيلبرج Gillberg [١٥، ص٩٠٤ – ٩١٠] عبر نتائج دراسته حول نقص الانتباه، والتحكم

الحركى والادراك، الى أن النسبة قد تصل الى (٥ ، ١ ٪) من إجمالى مجتمع الأطفال فى سن المدرسة تعانى من اضطراب نقص الإنتباه، وأن هذا الاضطراب فى الانتباه يصيب الاولاد الذكور بدرجة كبيرة، وربما كانت الدراسات حول اضـطراب الانتباه لدى البنات – حالياً – لا يتم تشخيصها بدرجة كافيـة .

وفى محاولة لدراسة التحكم الداخلي في درجة الإنتباه وتأثيره على كمون التشتت أجرت ليزا وآخرون Lisa، et al. [١٦ ، ص١٦٤٤ – ١٦٥٥] دراستين إحداهما طولية والأخرى مستعرضة بهدف تقويم التأثيرات التفاعلية للنتائج الداخلية والخارجية المؤثرة على درجة الإنتباه، وانحصرت المهمة في تقييم دور التآلف المستهدف على درجة كمون الاستجابة، وذلك أثناء اكتشاف الأشياء، وقد أظهرت النتائج أن فترة كمون الاستجابة كانت أقل في الفئات العمرية (٦.٥) شهراً بالمقارنة بالفئات العمرية الأكبر (٩ : ١٠) شهور الذين أظهروا فترات كمون أطول.

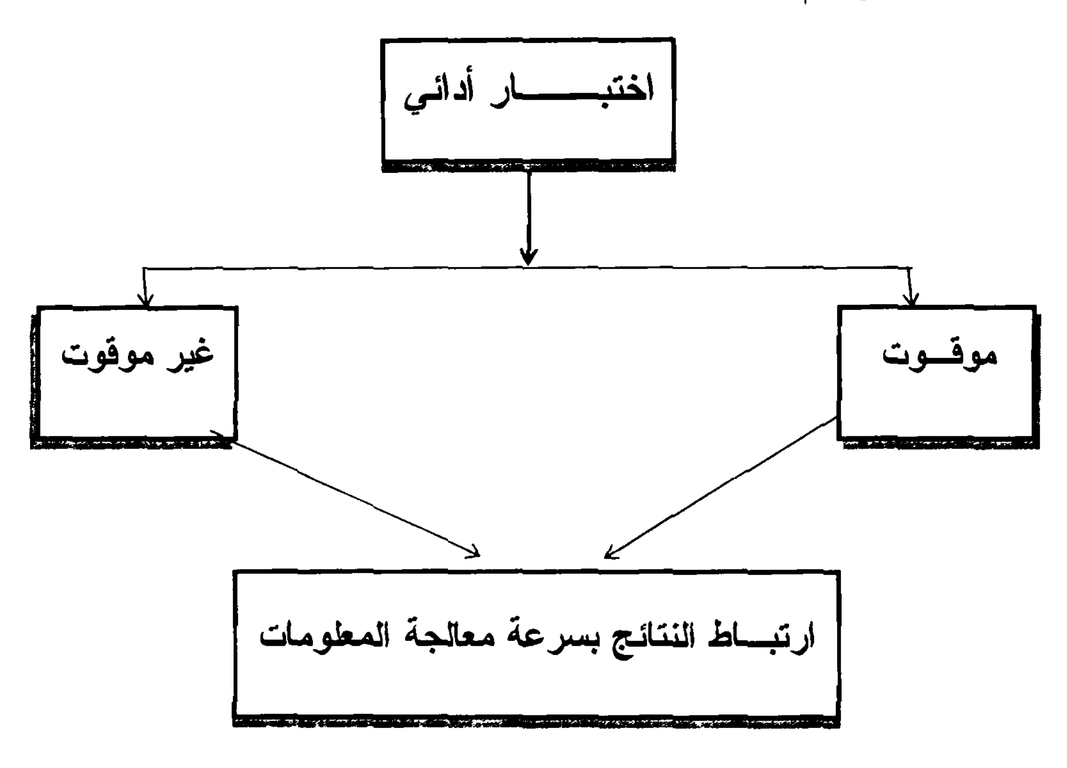
مشـــكلة الدراســـــة

قام لورانس Lawrence [٣١، ص٦٩٩-٦٨٩] بدراسة حول قياسات كمون الاستجابة، وأهتم بدراسة زمن كمون الاستجابة عن طريق قياسات حركة العين ودقة الاستجابة وذلك عبر تجربة بصرية مقارنة، وشمل المقياس أشكالاً أولية مثل (الدوائر، المثلثات، المربعات) وألواناً مثل (الأخضر، الأزرق، الأحمر) وتم التمييز في ٥٠ ٪ من المحاولات بين النصفين من حيث الشكل، واللون، أو أحدهما، وفي ٥٠ ٪ الأخرى كان النصفان متطابقان، وقد تمثلت مهمة الملاحظ في اتخاذ قرار الموافقة أو الرفض فيما يتعلق بالتشابه أو الاختلاف، وقد تم قياس حركات العين، وكمون الاستجابة، ودقة الاستجابة من حيث حجم ونوع الاختلاف، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

دالة بين كمون الاستجابة والانتباه، أما عن استخدام زمن الرجع Reaction Time في علاقته بالقدرة العقلية وسرعة معالجة المعلومات ، فقد اهتمت ليندا ، وفيرنون Linda & Vernon [٢٠ ، ص١٤٤ -١٦٥] بدراسة مكونات الذكاء وعلاقته بزمن الرجع لدى الأطفال والكبار الراشدين ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إحصائية دالة بين القدرة العقلية وسرعة معالجة المعلومات ، وفي دراسة أخرى لهما توصلت ليندا ، وفيرنون Linda & Vernon [١٧ ، ص ٥٨ – ٧٤] إلي وجود علاقة بين زمن الرجع كأحد مقاييس القدرة وبين الاستعدادات المتعددة الأبعاد وذلك على عينة مكونة من ١٧٠ طالباً جامعياً، وتعد دراسات كل من جينسن وريد Jensen & Reed (١٩ ، ص ١١٩ – ١٤٦) من الدراسات الرائدة التي تناولت زمن الرجع البسيط كمتغير قامع Suppressor Variable في دراستهما للذكاء وذلك في دراسة لعينة مكونة من ٢١٣ طالباً جامعياً ، وتم فيها ضبط زمن الرجع البسيط عن طريق الطرح والارتباط الجزئي والارتباط المتعدد ، والتي توصلت إلى علاقة زمن الرجع البسيط بالأداء والسلوك الذكي كأحد منبئات القدرة ، ويضيف لارسن ، وألدرتون Larson & Alderton [٢٠ ، ص٢٢١ – ٢٤٨] في دراستهما حول تباين وتغير زمن الرجع والأداء على عينة مكونة من (٣٠٣) فرد بهدف دراسة العلاقات بين تباين زمن الرجع ، وتم القياس بين المجموعات وفقاً لدرجة سرعة وبطئ كل مجموعة باستخدام مقاييس القدرة العقلية ، وأظهرت النتائج إلى أن زمن الرجع يمكن تصنيفه كأحد منبئات القدرة في علاقته بالذكاء .

كما ظهرت دراسات اهتمت بالإختبارات الموقوتة وغير الموقوتة ومدى تأثيرها في درجات الذكاء ، وتعد دراسة فيرنون ، كانتور Vernon & Kantor [٢١ ، ٧٧ – ١٩٢] من الدراسات الأولى التي رسخت العلاقة بين زمن الرجع في علاقته بالذكاء والتي تم تطبيقها على طلاب المدرسة العالية والذين كلفوا باختبار ذكاء في ظل أداء اختبار موقوت وآخر

غير موقوت، ثم كلفوا بعد ذلك ببطارية تضم(٨) اختبارات لزمن الرجع، وأظهرت النتائج أن درجات المفحوصين إرتبطت بالسرعة التي عالجوا بها المعلومات، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٤).



الشكل رقم (٤). الذكـــــاء وعلاقته بزمن الرجع فيرنون، كانتور Vernon & Kantor [٢١، ص ١٨١].

ولما كانت هناك دراسات تركز على مدى التباين في فاعلية تقييم الأداء وفقاً لنظرية استجابة الفقرة، وبين الاتجاهات المعاصرة في تقييم الأداء باستخدام زمن الكمون الميقاتي، تسعى الدراسة الحالية لتحري فاعلية تلك المتغيرات بصورة تجريبية، وهو ما يحدد مشكلة الدراسة والتى تثير التساؤلات الآتيـة :

١ - ما العلاقة بين زمن الكمون وكل من زمن سرعة الأداء –فى اختبار للاحصاء الاستدلالي – لدى مجموعة الذكور والاناث .

٢ - ما مدى تأثير زمن سرعة الأداء، والانتباه على زمن الكمون.

٣ - ما هي الفروق بين زمن الكمون والانتباه لدى كل من الذكور والإناث.

٤ - ما أثر درجة الانتباه في اختبار سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث.

٥ - ما هي الفروق في كل من زمن الكمون وزمن اختبار سرعة الأداء والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

أهمية الدراسة

ينظر إلى أهمية تناول فاعلية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون Latency إلى أن الدراسات والبحوث النفسية لا تولى إهتماماً بجوانب الوظائف العقلية المعرفية بواسطة زمن الكمون، وهو ما يشير إلى زمن العمليات العقلية الواقعة بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة.

وتهتم الدراسة الحالية كذلك بدراسة الأداء في علاقته بالسرعة ودرجة الانتباه .

ويمكن من خلال ذلك النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من خلال إتجاهين هما الجانب النظرى والجانب التطبيقي :

الأهمية النظرية

يمكن من خلال الدراسة الحالية تحقيق ما يلـي :

١- التعرف على اتجاهات قياس الوظائف العقلية المعرفية، من خلال قياسات السرعة على الإختبار المعرفي، وزمن الرجع ودرجة الإنتباه .

٢- بيان أثر الأداء ومدى فاعليته من خلال العوامل الكامنة لمتغير زمن الكمون .

الأهمية التطبيقية

٣- مسايرة الاتجاهات الحديثة في تقييم درجة الذكاء من خلال الأداء، وهو ما يتفق مع توجهات كل من أبحاث جاردنر Gardner [٢٣ ، ص ٤٢]، ميكر Maker [٢٢ ، ص ٢٣] وغيرهم، والتى تركز على تقييم الذكاء عبر القياس الأدائى العملى .

٤ - إمكانية إستخدام زمن الكمون في تحديد الذكاء، وذلك من خلال تقييم الأداء.

هـــدف الدراســـــة

تهدف الدراسة الحالية إلـي :

١- التعرف على مدى فاعلية زمن الكمون والذي يعكس قدرة ذكاء أكثر ثباتاً، خاصة لدى ربطه بإختبار السرعة على الإختبار الموضوعى(فى الإحصاء)وزمن الرجع ودرجة الإنتباه.

٢- تحرى مدى فاعلية تلك الطريقة في تقييم وتحليل قدرة الذكاء.

٣- تقديم إستخدام أمثل لجهاز زمن الرجع Reaction time عبر توقيت الإستجابة البصرية Visual response بجهازعرض الشرائح الملحق بالجهاز في صورة كلمات أو جمل .

حـــــدود الدراســـــة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلـي:

١- عينة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي .

٢- اختبارات الأداء على جهاز زمن الرجع Reaction time والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة .

٣- مقياس ماتيس Mattis للإنتباه . تقنين الباحث.

٤- اختبار سرعة الأداء . إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة

زمن الكمون

يعرف زمن الكمون Latency بأنه المدى الزمنى الإفتراضى الواقع بين القمة أو الذروة الموجبة المنفصلة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح من ٢٥٠ إلي ٦٠٠ / مللى / ثانية، وبين القمة أو الذروة السالبة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح ما بين٨٠ إلي ٢٥٠/ مللى / ثانية . تاكايوكى Takayuki [٨، ص ٢٣٣ - ٢٥٧] . (*)

ويرى الباحث أن زمن الكمون يشير إلي تلك العمليات المفترضة، او ما يمكن أن يسمى بزمن التخمر بين ظهور المثير، والاستجابة، أو بين Action / Reaction، كما يتميز عن زمن الرجع بإقترانه - إجرائياً - بدرجة الإنتباه، وسرعة الأداء على الإختبار الموضوعى.

(*) تشير القمة الموجبة إلى زمن الكمون الأعلى (٢٥٠ : ٦٠٠) مللى/ ثانيةm.s. فى حين تشير القمة السالبة إلى إلى الزمن الأدنى (٨٠ : ٢٥٠) مللى/ ثانية . وتم قياسه بواسطة الباحث بإستخدام جهاز زمن الرجع . والملحق به عداد رقمى . لقياس زمن الرجع فى مستوياته الدنيا حتى (١/ ١٠٠٠) مللى/ ثانية..

عينة الدراسة الاستطلاعية

بلغت العينة الاستطلاعية (٦٩) من طلاب الفرقة الثانية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية - جامعة أسيوط في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ ، وذلك لتقنين أدوات الدراسة.

أدوات الدراســــــة

استخدم الباحث في هذه الدراسة :

١ - جهاز من الرجع Reaction Time

وذلك لقياس أزمنة الرجع البسيط والاختياري والتمييزي، ويعد من الأجهزة الحديثة، إنتاج شركة لأفاييت بولاية إنديانا، ويتكون الجهاز من وحدة التحكم Control Unit والتي يستخدمها الفاحص في عرض المثيرات الضوئية، الصوتية، الشرائح (ويتم من خلال كلمات أو جمل قصيرة محددة تظهر أمام المفحوص فى صورة متتابعة)، وتشتمل هذه الوحدة على ضاغط يضئ لمبة الاستعداد عند بدء التجربة، كما تشتمل على مفتاح لإختيار الوقت اللازم لبداية ظهور المثير مقسم من (١ : ١٠) ثوان، ويتصل بهذه الوحدة عارض للشرائح، كما يتكون الجهاز من وحدة استجابة بها ثلاثة مفاتيح يستخدمها المفحوص في الاستجابة، كما تتضمن لمبة استعداد، ولمبة لعرض المثيرات الضوئية بألوانه الثلاثة الأزرق، الأحمر، الأخضر، وإستخدم الباحث جهاز زمن الرجع في القياسات الآتية :

أ) زمن رجع البسيط Simple Reaction Time

وفيه يعرض على المفحوص مثير واحد فقط ضوئي أو صوتي، ويطلب منه أن يستجيب بالضغط على مفتاح واحد يحدده الفاحص، وفي هذه التجربة كان يغير الباحث الزمن الفاصل بين إشارة الاستعداد وبدء التجربة في كل محاولة، لأن تثبيت هذا الزمن قد

يجعل الفاحص يتعجل في الاستجابة قبل ظهور المثير، أو يؤدي إلي تزامن الاستجابة مع تقديم المثير، وذلك قبل الإدراك الفعلي له لونجستريس Longstreth [٢٥ ، ص ٤٢ — ٦٣].

ب) زمن الرجع التمييزي Discrimination Reaction Time

وفيه يعرض على المفحوص عدة مثيرات سمعية وبصرية، ويطلب منه أن يستجيب لأحد المثيرات دون غيرها، وفي هذا النوع لا يتطلب من المفحوص إلا إختيار محدد، كأن يطلب منه الفاحص الضغط على المفتاح رقم (٢) مثلاً إذا ظهر اللون الأحمر فقط دون غيره من الألوان، حيث يتحكم الفاحص فى ظهور المثيرات السمعية والبصرية .

ج) زمن الرجع الاختياري Choice Reaction Time

وفيه يطلب من المفحوص أن يقوم بعملية تميز لمثير معين من بين عدة مثيرات مختلفة، وأيضاً يطلب منه أن يختار الإستجابة الملائمة لهذا المثير، إذ يتطلب كل مثير إستجابة مختلفة، ويتم ذلك بتحديد كل مثير ضوئى بالضغط على مفتاح معين مثل الضغط على المفتاح رقم (١) إذا ظهر أمام المفحوص اللون الأخضر، والمفتاح رقم (٢) إذا ظهر اللون الأزرق، والمفتاح رقم (٣) إذا ظهر اللون الأحمر، ويشرط أن يتم ذلك فى زمن نسبى أقل من ثانية واحدة، وهو ما يتم قياسه بالساعة الميقاتية الملحقة بالجهاز، وإستخدم الباحث لكل مقياس من مقاييس زمن الرجع ٢٠ محاولة خلاف ٤ محاولات للإستعداد.

وتم التأكد من إستخدام - عينة الدراسة - من الطلبة والطالبات لليد اليمني .

٢ – مقياس Mattis للإنتباه واسع المدى

تقنين الباحث

يهدف إلي قياس درجة الإنتباه لمراحل عمرية متباينة تتراوح ما بين (٨ — ٥٠) سنة وفقاً لمعايير محددة، وتكون من خمسة أبعاد هي : الإنتباه، التلقين والمثابرة، البناء،

التصور العقلي، التذكر، ويتكون من ٣٦ بند فرعي، وتعبر الدرجة الكلية عن درجة الإنتباه واسع المدى، أما الدرجة الكلية الخام فإنها = ١٤٤ درجة تمثل مجموع بنوده الفرعية.

المعالم السيكومترية للأدوات المستخدمة

أولاً : جهاز زمن الرجع Reaction Time

١ - الصـــدق

اعتمد الباحث لحساب الصدق على الدراسات التي تم تطبيقها باستخدام جهاز زمن الرجع، والتي يتضح منها أن جهاز زمن الرجع حساس للتميز بين الجنسين، كما أنه يميز بين الصور المختلفة لأزمنة الرجع لكل من الجنسين في سرعة الاستجابة وذلك في زمن الرجع البسيط، الاختياري، التمييزي، وهو ما يتضح في نتائج دراسة كل من دراسة كلارسون Carlson [٢٦، ص٣٢٩ – ٣٤٤] عن أزمنة الرجع، ودراسة ويكيت، وفيرنون Wickett & Vernon [٢٧، ص ١٢٧ – ١٤١] وهو ما يدل على صدق جهاز زمن الرجع.

٢ - الثبـــات

تم اختيار عينة إستطلاعية مكونة من ٦٩ طالبا وطالبة [٤١ ذكور، ٢٨ إناث] من الفرقة الثانية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي من كلية التربية بأسيوط، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ متوسط أعمارهم ٢١٣.٢ شهراً بانحراف معياري ٩.٣٢ .

وتم استخدام ٢٠ محاولة لكل مقياس من مقاييس زمن الرجع واستخدمت طريقة سبيرمان / براون للتجزئة النصفية عن طريق تجزئة المحاولات إلي نصفين - الفردية والزوجية - السيد، فؤاد البهي [٢٩، ص ٣٨٢] ودلت النتائج على الآتـي :

جدول رقم (١). معاملات الثبات لمقياس زمن الرجع لطلاب العينة الاستطلاعية (ن= ٦٩).

مقاييس زمن الرجع	معاملات الثبات الكلية للاختبارات(*)
زمن الرجع البسيط (الضوئي)	٠,٨٦
زمن الرجع البسيط (الصوتي)	٠,٨٢
زمن الرجع الاختياري	٠,٧٣
زمن الرجع التمييزي	٠,٧١

ثانياً: مقياس Mattis للإنتباه واسع المدى

١ - الصـــــدق

قام الباحث بعد صياغة الصورة المبدئية للمقياس المكون من ٣٦ فقرة لأبعاده الخمسة - الانتباه، التلقين والمثابرة، البناء، التصور العقلي، التذكر - بعرضه علي مجموعة من المحكمين، بلغت ١١ محكماً من المتخصصين في مجال علم النفس، وأعيدت صياغة بعض العبارات نتيجة لذلك، ثم قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس، وبلغ معامل الصدق لأبعاده الأربعة على التوالى : الإنتباه ٠,٧٦١ ، التلقين والمثابرة ٠,٦٦٤ ، البناء٠,٦٥١ ،التصورالعقلى ٠,٦٨٣ ، التذكر ٠,٧٤٢ ، وهو ما يوضح أن المقاييس الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للإنتباه، وهو ما يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس، كما قام الباحث في دراسة سابقة [٣٠، ص ٩] بالتحقق من صدق الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس، وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٦٩)، وهو ما يوضحه جدول رقم (٢).

(*) جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١.

الجدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية.

أبعاد المقاييس الفرعية	الإنتباه	التلقين والمثابرة	البناء	التصور العقلي	التذكر
الدرجة الكلية	٠.٦٢٣	٠.٧٨١	٠.٥٤٣	٠.٦٧٩	٠.٦١١

يتضح من الجدول رقم (٢). أن المقاييس الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للانتباه، وهو ما يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس.

٢ – الثبـــات

تم حساب ثبات الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية باستخدام طريقة إعادة الاختبار ودلت النتائج على أن معامل الثبات = ٠.٧٢ وهو دال عند مستوى ٠.٠١ .

ثالثاً : إختبار سرعة الأداء : (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس سرعة الأداء في مادة الإحصاء الإستدلالي والذي يتم عرضه باستخدام برنامج Power Point إعداد الباحث، ويرى كرانزلير Kranzler [٥، ص ٢٥٦ – ٢٧٨] في دراسته حول العلاقة بين الأداء الذكي وسرعة عمليات المعرفة وكفاءتها، أن تلك العلاقة يمكن أن تفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة القدرة للسلوك الذكي، وقد إتخذ الباحث إختبار السرعة المعرفى محكاً لقياس زمن الكمون الميقاتى.

مواصفات الاختبـــار

تكون إختبار قياس سرعة الأداء المعد عبر برنامج Power Point من ٣٠ فقرة، وصمم بأسلوب موضوعي، راعي فيه الباحث إقتصار الإجابة علي نقاط سريعة

ومحددة، كما إعتمد الإختبار على قياس سرعة الأداء، وراعى فيه الباحث حساب (توقيت) زمن إنهاء كل طالب للإختبار ودرجة كفاءته، وذلك لكامل طلاب عينة الدراسة.

١ – الصـــدق

قام الباحث بحساب صدق الاختبار بعرضه على عدد ١١ محكماً في مجال علم النفس، وأعيدت بناء على ذلك صياغة بعض الفقرات، وبلغت نسبة الاتفاق أكثر من ٩٠٪ وهي نسبة مرتفعة وجيدة .

٢– الثبـــات

لحساب ثبات الاختبار قام الباحث بإعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٦٩) وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغت قيم معامل الثبات ٠,٧٩ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١.

تحديد زمن الاختبـــار

قام الباحث بتحديد زمن الاختبار المناسب للتطبيق بالطريقة التي اقترحها السيد، فؤاد البهي [١ ، ص ٦٥٤]، وتحدد الإختبار بزمن قدره ١٤ دقيقة .

الدراسة الأساسية

إشتملت عينة الدراسة الأساسية على مجموعة مكونة من ١٤٦ طالب وطالبة [٧٦ ذكور، ٧٠ إناث] تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية بأسيوط، ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسط والإنحراف المعياري لأعمارهم بالشهور.

الجدول رقم (٣). المتوسط والإنحراف المعياري للعينة الأساسية بالشهور.

المتوسط	الانحراف المعياري
٢٢٤.١٦	٨.٤١

خطـــوات الدراســـــة

١ - تم تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت من ٦٩ طالب وطالبة ٤١ ذكور،٢٨ إناث من طلاب الفرقة الثانية، والتي إختيرت عشوائياً من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية - جامعة أسيوط، وذلك بهدف تقنين أدوات الدراسة.

٢ - تم تحديد عينة الدراسة الأساسية والتي تكونت من ١٤٦ طالب وطالبة [٧٦ ذكور، ٧٠ إناث] تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي، وحرص الباحث على استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية.

٣ - تم تطبيق القياسات الميقاتية عبر جهاز زمن الرجع Reaction Time لقياس متوسطات أزمنة الرجع التاليـة:

أ) زمن الرجع البسيط Simple Reaction Time .

ب) زمن الرجع الاختياري Choice Reaction Time .

٤ - تحديد درجة متوسطات أزمنة الرجع المختلفة عبر جهاز Reaction Time والتي تشتمل على عرض المثيرات السمعية والبصرية عبر عرض شرائح Slices، ثم يتم تحديد الزمن المستغرق للأداء بواسطة الساعة الرقمية المصاحبة لجهاز زمن الرجع، والذي يقيم به الباحث زمن الكمون والذي يتراوح بين قمتين :

أ) القمة الموجبة(الحادثة بعد عرض المثير) بمدة تتراوح ما بين ٢٥٠ : ٦٠٠ / m.s.

ب) القمة السالبة (الحادثة بعد عرض المثير) بمدة تتراوح ما بين ٨٠ : ٢٥٠ / m.s.

٥ - تطبيق مقياس Mattis للانتباه إعداد الباحث، والمكون من ٣٦ بند فرعي، ويقيس أبعاد الانتباه، التلقين والمثابرة، البناء، التصور العقلي، التذكر، وتعبر الدرجة الكلية (١٤٤) عن درجة الانتباه واسع المدى .

٦ - تحديد زمن سرعة الأداء عبر تطبيق إختبار السرعة فى مادة الإحصاء الإستدلالى والمدار بالكمبيوتر عبر برنامج Power Point إعداد الباحث والمكون من عدد ٣٠ فقرة وذلك في مادة الإحصاء، وقد حرص الباحث علي أن تكون فقرات الإختبار مما سبق أن درسه الطلاب فى الثانوية العامة، ومن المستوى المتوسط Med Item Level .

٧ - قام الباحث وبمساعدة - بعض المعيدين بالقسم – بإعادة شرح مفردات الوحدة المحددة فى مادة الإحصاء على مدى إسبوعين، وذلك بغرض أن يكون عائد الأداء لا يعود إلى صعوبة الفقرات بمفردها (كجانب معرفى)، Cognition ، وإنما إلي سرعة الأداء (كجانب عمليات) Processing ، وهو ما يمثل هدف تطبيق الإختبار.

٨ - حرص الباحث عند إختيار العينة على إستبعاد طلاب شعبة علم النفس، حيث يدرسون مادة الإحصاء الإستدلالى، والإقتصار على طلاب شعبتى الجغرافيا والتاريخ الطبيعى بهدف تحرر اختبار سرعة الأداء فى الإحصاء من أى تأثيرات أخرى .

فـــروض الدراســـة

تتحدد الدراسة الحالية بالفروض الآتيـة :

١ - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث .

٢ - يوجد أثر دال إحصائياً لمكونات زمن سرعة الأداء والانتباه على زمن الكمون .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين زمن الكمون والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

٤ - يوجد أثر دال إحصائياً في درجة الانتباه على اختبار سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث .

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من زمن الكمون وزمن اختبار سرعة الأداء والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

نتائج الدراسة وتفسيرهـــا

للإجابة علي الفرض الأول الذي ينص علي " توجد علاقة ارتباطية إحصائية بين زمن الكمون وكل من زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور ومجموعة الإناث ".

قام الباحث بإستخراج معامل الإرتباط لزمن الكمون لدى الذكور والإناث وكل من :

١ - زمن سرعة الأداء " على اختبار فى الإحصاء الاستدلالى مدار ببرنامج Power point ".

٢ - درجة الإنتباه .

ويوضح الجدول رقم (٤) العلاقة بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى مجموعة الذكور والإناث .

الجدول رقم (٤). معاملات الإرتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى الذكور والإناث.

المجموعة	ر (i)	الدلالـــة
الذكور = (ن= ٧٦)	٠,٦٤٧	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٠)	٠,٧١٣	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود معامل ارتباط بين زمن الكمون ٠,٠١

ويوضح الجدول رقم (٥) العلاقة بين زمن الكمون والانتباه لدى مجموعة الذكور والإناث.

الجدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين زمن الكمون والانتباه لدى الذكور والإناث.

المجموعة	ر (ii)	الدلالة
الذكور = (ن= ٨٠)	- ٠,٠٨٧٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٨)	- ٠,٢٨٤٣	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود معامل ارتباط بين زمن الكمون والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث وذلك عند مستوي ٠,٠١.

ويوضح الجدول رقم (٦) العلاقة بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث .

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى الذكور والإناث.

المجموعة	ر (III)	الدلالة
الذكور = (ن= ٨٠)	- ٠,٠٨٨٨٢	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٨)	- ٠,٢٩٥١	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٦) وجود معامل ارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور ومجموعة الإناث وذلك عند مستوى ٠,٠١.

للإجابة عن الفرض الثاني الذي ينص على " يوجد أثر دال إحصائياً لمكونات زمن سرعة الأداء، والإنتباه على زمن الكمون "، قام الباحث بحساب الانحدار المتعدد وذلك بطريقة ستيبوايز Stepwise، وهو ما يوضحها جدول رقم (٧).

يتضح من جدول رقم (٧) وجود أثر دال لسرعة الأداء، والإنتباه على زمن الكمون وذلك عند مستوى ٠,٠١.

للإجابة على الفرض الثالث الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين زمن الكمون والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث ".

قام الباحث بعمل تصميم عاملي (٢ × ٢) للمتغيرين المستقلين الجنس والإنتباه وتأثيرهما على زمن الكمون والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧). " نموذج الإنحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة علي زمن الكمون".

المتغيرات	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة T	قيمة P ومستوى الدلالة
زمن سرعة الأداء	١,٣٧١١	٠,٦٧١٥	٢,١٧	٠,٠١٣٩ ❖❖
الإنتباه	١,٨٩٤٢	٠,٨٦٢٧	٣,٨٣	٠,٠٠٤٢ ❖❖

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١ ، معامل التحديد = ٠,٩٢١٤

يتضح من جدول رقم (٨) وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس، وأن الدلالة في صالح الإناث (كما يتضح من جدول ٩) ولم يظهر أثر دال للتفاعل بين عاملي الجنس والانتباه، ثم قام الباحث بعمل مقارنات ثنائية بين الخانات

جدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين للتصميم العاملي (٢×٢) للمتغيرين المستقلين : الجنس ومقياس الإنتباه وتأثيرهما على زمن الكمون .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٤.٥٢٠	٢	٢.٢٦	٢٤.٥٨٥	٠.٠١ **
تأثير عامل الجنس	٣.٦٧١	١	٣.٦٧١	٣٩.٩٣٠	٠.٠١ **
تأثير عامل مقياس الانتباه	٠.٠١٤	١	٠.٠١٤	٠.١٥٧	غير دال
تفاعل عاملي الجنس ومقياس الانتباه	٠.٠٥٦	١	٠.٠٥٦	٠.٦١١	غير دال
الخطأ	١٣.٠٥٤	١٤٢	٠.٠٩٢	- -	- -
المجموع الكلي	١٧.٦٣١	١٤٥	٠.١٢٢	- -	- -

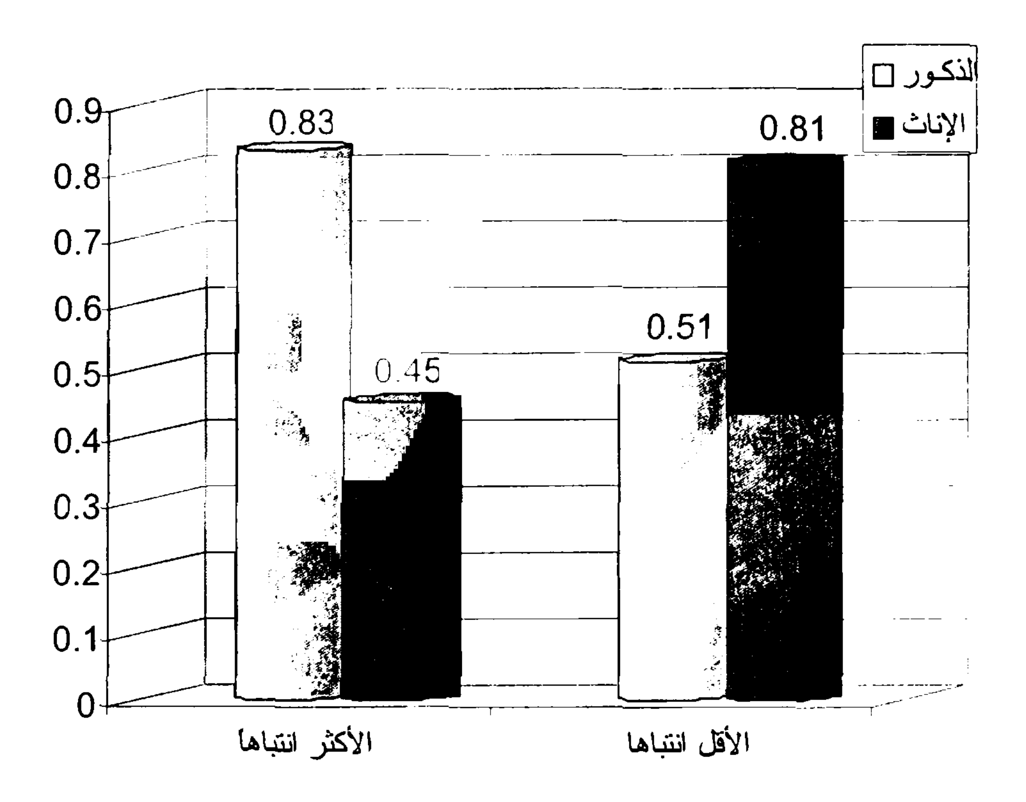
التي تؤلف جدول التفاعل لمعرفة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المتغيرات، وعليه تم تحديد قيمة (ت) وجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات زمن الكمون بين المجموعات المختلفة.

المجموعات	الذكور			الإناث			ت	الدلالة
	م	ع	ن	م	ع	ن		
الأكثر انتباها	٠.٤٥	٠.٠١٧	٥٧	٠.٨٣	٠.٣٥	٢٦	٦.٦٢	٠.٠١ **
الأقل انتباها	٠.٥١	٠.٢٢	١٩	٠.٨١	٠.٤١	٤٤	٢.٩١	٠.٠١ **

يتضح من جدول رقم (٩) قيمة " ت" في درجة زمن الكمون بين مجموعات الدراسة (الأكثر إنتباها والأقل إنتباها) ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٦.٦٢ وهي دالة

عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأكثر إنتباهاً بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، ودلت النتائج على أن قيمة "ت" = ٢.٩١ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأقل إنتباهاً بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٥).



الشكل رقم (٥). متوســـــط زمن الكمـــون لدى كل من الذكور والإناث.

للإجابة على الفرض الرابع الذي ينص على " يوجد أثر دال إحصائياً في درجة الانتباه على سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث " .

قام الباحث بعمل تصميم عاملي (٢ × ٢) للمتغيرين المستقلين الجنس والانتباه وتأثيرهما على سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك:

الجـــــدول رقم (١٠). نتائج تحليل التباين للتصميم العاملي (٢×٢) للمتغيرين المستقلين : الجنس والانتباه وتأثيرهما على اختبار سرعة الأداء .

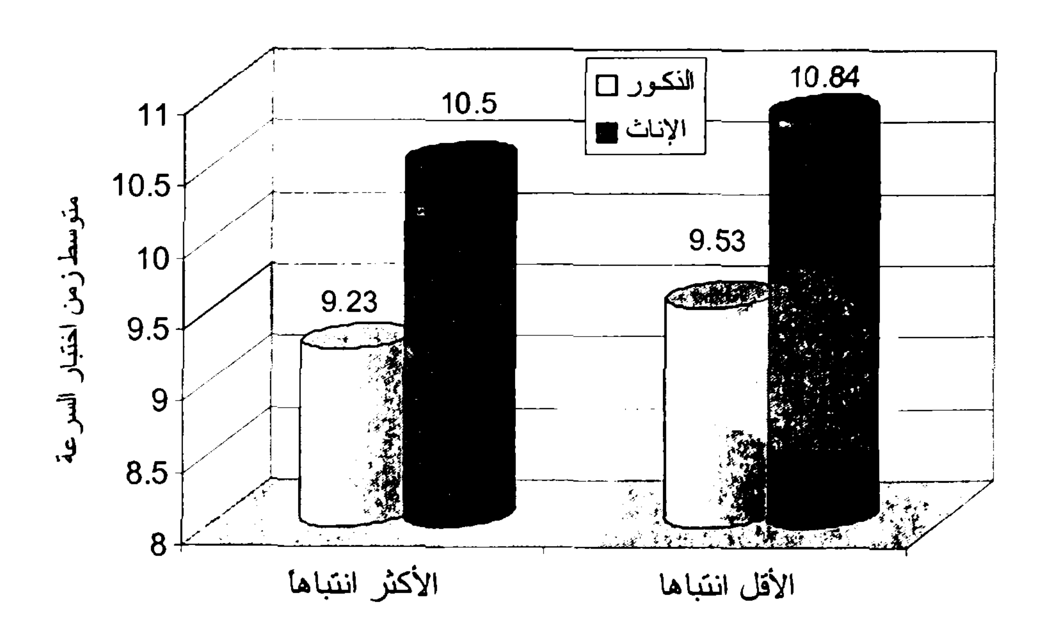
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٧٥.٧٦٦	٢	٣٧.٨٨٣	٢٧.٥٦٤	٠.٠١**
تأثير عامل الجنس	٥١.٨٠٥	١	٥١.٨٠٥	٣٧.٦٩٤	٠.٠١**
تأثير عامل مقياس الانتباه	٣.١٥٣	١	٣.١٥٣	٢.٢٩٤	غير دال
تفاعل عاملي الجنس ومقياس الانتباه	٠.٠١٤	١	٠.٠١٤	٠.٠١	غير دال
الخطأ	١٩٥.١٥٨	١٤٢	١.٣٧٤	- -	- -
المجموع الكلي	٢٧٠.٩٣٨	١٤٥	١.٨٦٩	- -	- -

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس على سرعة الأداء، وأن الدلالة في صالح الإناث [كما يتضح من الجدول رقم ١١]، كما لم يتضح تأثير دال للتفاعل بين عاملي الجنس والانتباه . ثم قام الباحث بعمل مقارنات ثنائية بين الخانات التي تؤلف جدول التفاعل لمعرفة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المتغيرات، وعليه تم تحديد قيم "ت" والجدول رقم (١١) يوضح ذلك .

الجدول رقم (١١). نتائج اختبار (ت) لمقارنة درجة اختبار سرعة الأداء بين المجموعات الأكثر والأقل انتباها.

المجموعات	الذكـــــور			الإنـــــاث			ت	الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	العدد		
(b)الأكثرإنتباها	٩.٢٣	١.٠٢	٥٧	١٠.٥٠	١.٢٧	٢٦	٤.٨٧	٠.٠١**
الأقل انتباها	٩.٥٣	١.١٧	١٩	١٠.٨٤	١.٢٩	٤٤	٣.٨٠	٠.٠١**

يوضح الجدول رقم (١١) قيمة "ت" في درجة إختبار سرعة الأداء بين مجموعات الدارسة (الأكثر والأقل انتباها) ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٤.٨٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعة الأكثر إنتباهاً بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث، كما دلت النتائج على أن قيمة ت = ٣.٨٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعة الأقل إنتباهاً بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث. هو ما يوضحه شكل (٦).



الشكل رقم (٦). متوسط زمن اختبار سرعة الأداء لدى المجموعات الأكثر والأقل إنتباهاً.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من فيرنون، كانتور Vernon & Kantor[٢١، ١٧٧ -١٩٢]، كرانزلير Kvanzler [٥ ، ص٢٥٦-٢٧٨].

للإجابة على الفرض الخامس الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من زمن الكيمون وزمن سرعة الأداء والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث. قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة :-زمن الكمون.- زمن سرعة الأداء.-درجة الإنتباه . والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك .

الجدول رقم (١٢). المقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة.

المجموعات	الذكــــــور (ن = ٧٦)		الإنـــــــاث (ن = ٧٠)		ت	الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
زمن الكمـــون	٠.٤٦	٠.١٩	٠.٨١	٠.٣٩	٧.٠٣	٠.٠١**
زمن اختبار السرعة	٩.٣٠	١.٠٦	١٠.٧١	١.٢٩	٧.٢٦	٠.٠١**
درجـــة الإنتباه	١٢٣.٢٦	١٢.٣٧	١١١.٦٩	٩.٩٥	٦.٢٠	٠.٠١**

يوضح الجدول رقم (١٢) قيمة "ت" بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة، ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٧.٠٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في زمن الكمون وذلك لصالح الإناث، كما تبين أن قيمة ت = ٧.٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في زمن إختبار السرعة بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث، وأخيراً أظهرت النتائج على أن قيمة "ت" = ٦.٢٠ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في درجة الانتباه بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور.

تفسير نتائج الدراســـــــة

في محاولة لتحري مدى فعالية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون عبر الدراسة الميقاتية الحالية ، قام الباحث بتوقيت زمن الكمون وسرعة الأداء على اختبار فى الإحصاء الإستدلالى كمحك لتقييم الأداء الذكى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود معاملات إرتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث وذلك عند مستوى ٠.٠١ ، كما تبين وجود معاملات ارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث وذلك عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يوضح الإرتباط بين زمن الكمون والذي يقيس جانب العمليات الكامنة ، أو التخمر وذلك عبر قياس زمن الرجع، كجانب حركي أدائي، لزمن الكمون والذي يمثل القمة أو الذروة الموجبة المنفصلة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح من ٢٥٠ : ٦٠٠ مللى/ ثانية، وحول وجود معاملات الارتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء الدالة عند مستوى ٠.٠١ ومعاملات الارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يفسره الباحث في الدراسة الحالية بمنطقية تلك النتائج ، في إرتباط جانب الوظائف العقلية المعرفية بواسطة كمون زمن الإستجابة وزمن سرعة الأداء وذلك مع درجة الإنتباه ، وهو ما يتفق مع دراسات كل من : رايكوف Raykov [٦ ، ص ١٤ – ٣٥]، كونالد وآخرون Konold، [et al.٢ ، ص ١٦ –٢٨]، لورانس ، جون Lawrence & John [٧، ص ١٢٣ – ١٤٩]، كرانزلير Kranzler [١٥ ، ص ٢٥٦ – ٢٧٨] .

وقد قام الباحث فى الدراسة الحالية بتحديد محك الأداء على درجة إختبار السرعة المعرفى (فى الإحصاء) إضافة درجة الإنتباه وزمن الرجع كمحكات لقياس زمن الكمون الميقاتى وهو ما يمكن أن يفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة الذكاء بمفهومه الشامل .

حيث يرى الباحث أن إتجاهات قياس الذكاء الحديثة والتي تسعى إلي ربط قياس الذكاء بالأداء أو المجالات، جاردنر Gardner [٣١، ص ١٨] وهو ما يمكن قياسه عبر مهناً مثل البستنة والرياضة، وهوكي الجليد، أو من خلال الربط بين عنصر الإنتباه والذي يحدده داس Das [٣٢، ص ٥٣٩] بأنه العنصر الأساسي للسلوك الذكي، والذي يظهر ضعفه في الكفاءة العقلية الناقصة أو المضطربة، وهو ما يؤيد - من خلال نتائج الدراسة الحالية- إلى جدوى إستخدام زمن الكمون أو التخمر كجانب فعال في تقييم الأداء والإنتباه، حيث يمثل زمن الكمون مكون للوظائف العقلية والعمليات التي تحدث داخل المخ كوسيلة قياس فعالة لبقية الأنشطة العقلية والمعرفية الأخرى والمرتبطة بالأداء.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسات كل من لورانس، جون Lawrence & John [٧، ص١٢٣ – ١٤٩]، تاكايوكى وآخرون Takayuki، et al. [٨، ص٢٣٣ – ٢٥٧]، جنسين، ريد Jensen & Reed [١٩، ص١١٩ – ١٤٦]، فرانك Frank [٩، ص ٣٤٦ – ٣٦١]، لورانس Lawrence [٣٣، ص ٦٨٩ – ٦٩٩]، وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة حول الفروق بين زمن الكمون والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث عن وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس وأن الدلالة في صالح الإناث، في حين لم يظهر أثر دال لتأثير عامل الإنتباه، كما تبين وجود دلالة إحصائية عند المقارنة في زمن الكمون للمجموعتين الأكثر انتباهاً والأقل انتباها بين الذكور والإناث لصالح الإناث في المجموعتين وذلك عند مستوى ٠.٠٠١، كما تبين من النتائج حول أثر درجة الإنتباه في سرعة الأداء لدى الذكور والإناث عن وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس على سرعة الأداء للمجموعتين الأكثر إنتباها والأقل إنتباها بين الذكور والإناث وأن الدلالة لصالح الإناث في المجموعتين وذلك عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يتفق مع نتائج دراسات كل

من : فيرنون، كانتور Vernon Kantor [٢١ ، ص١٧٧ -١٩٢]، لارسون، ألديرتون Larson & Alderton [٢٠، ٢٢١ — ٢٤٨]، ليندا، فيرنون Linda & Vernon [١٧ ، ص ٥٨ — ٧٤]، فرانك Frank [٩ ، ص٣٤٦ — ٣٦١]، هو ما يفسره الباحث أنه قد يعود تمايز الإناث عن الذكور في زمن الكمون (التخمر)، وتميزهن في سرعة الأداء المعرفي إلي ما يمكن ربطه بدرجة الإتزان الإنفعالي ودرجة الترتيب المنطقي العقلاني في الجوانب المعرفية، والتي ترتبط بالقدرة الأدائية في تقليل زمن الكمون - فى درجة الإنتباه وزمن الرجع - والذي يرتبط بدوره بسرعة الأداء على درجة إختبار يعتمد على السرعة، في حين قد يعود نقص الدرجة النسبي للذكور - لعينة الدراسة - في زمن الكمون وسرعة الأداء، إلي ما يمكن إرجاعه إلي ما يميز تلك المرحلة الجامعية من تقلبات مزاجية وانفعالية، بصورة قد تبدو أكثر وضوحاً لدى الذكور، وبما قد يؤدي إلى نوع من السلبية واللامبالاة، خاصة في الأداء المعملي التجريبي.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عند المقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة : زمن الكمون، زمن سرعة الأداء، درجة الإنتباه، عن وجود دلالة إحصائية في زمن الكمون، وزمن سرعة الأداء بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث وهو ما يعزز النتائج السابقة، في حين أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية في درجة الإنتباه بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور وهو ما يتفق جزئياً مع نتائج دراسات كل من : Larson & Alderton [٢٠ ، ص ٢٢١ -٢٣٩]، Raykov [٦ ، ص ١٤ — ٣٥]، Takayuki، et al. (٨ ، ص٢٣٣ — ٢٥٧)، Konold، et al. [٢ ، ص١٦ — ٢٨]، ويرى الباحث أن تمايز الذكور عن الإناث فى الدراسة الحالية في درجة الإنتباه قد يعود إلى ما يمكن تفسيره بما يبدو من تميز نسبى واضح للذكور في أنواع الرياضات التي تعتمد على الإنتباه مثل تنس الطاولة والرماية على أطباق الحفرة .

أوجه الإفادة التربويـــــة

تبدو أهم أوجه الإفادة التربوية من الدراسة الحالية في النقاط الآتيـة :

١ - تساير الدراسة الإتجاهات المعاصرة نحو تقييم الأداء في علاقته بالذكاء، وذلك بشكل مغاير لنظرية استجابة الفقرة (IRT) التى تحتمل عدم الدقة فى تقييم الذكاء .

٢ - إستخدام زمن الكمون " التخمر " لتقييم الأداء عبر الدراسة الميقاتية الحالية .

٣ - تفيد المشتغلين في الحقل التربوي بأهمية استخدام الضلع الثالث في معالجة المعلومات، والمتمثل في سرعة الأداء، والفارق للسلوك والأداء الذكي .

٤ - تنبه الدراسة الأذهان إلى أهمية تقييم الأداء من خلال ممارسات تجريبية لأزمنة الرجع والإنتباه، وسرعة الأداء، عبر قياس مدار بالكمبيوتر .

المراجـــــع

[١] Lawrence ، and future"، present، "TRT and intelligence testing: past، M.Robert USA. 142-168. (2202).. *publishers* ، *Inc.* ،*Eribam Assoicates*

[٢] G "Measurement and non – measurement ،M. & Jospeh، T & Susan،Knold influences of test – session behavior on individually administered measures of *16 – 28* (2001).، *(V) 53*، *psychology*،intelligence" *journal of school*

[٣] J. Using confirmatory factor analysis to aid in ، D. & Genshaft،Flanagan *147*. (2001). ، *New York*. ، Guilford press،understanding the constructs measured "

[٤] M." The WAIS- R Comprehension and picture ، C. & David، Jonathan arrangement subtests as measures of social intelligence" *journal of* *17 – 33* . (2000).، *(V) 26*،*psychoeducational Assesment*

[٥] J . " What does the WISC- III measure ? Comments on the relationship ، Kranzler and information processing speed ، working memory capacity،between intelligence *256 – 278* . (2002).. *1*، *(v) 23*،and efficiency " *school psychology– Quarteryly*

[٦] T. " Growth curve analysis of ability means and Variances in easures ، Raykov .*U.K. 14-35* ، structural – Equation – Modeling"،of fluid intelligence ofolder adults . (2002).

[٧] P."P300 Latency and memory Span development ،H.&John،Lawrence *123 – 149* . (1985).، *(V)21* .،"*Development Psychology*

[٨] K" Correlation in children، N. & Takayoshi، S. & Kanji،O.& Yasuo،Taka yki ،between P300 latency and score on the wechsler intellignece scale for children *233- 257* . ، *Japan*، *Gumma*،pediatrics Gunma " *University school of Medicine* .(1997)

[٩] H."Personality and memory correlatesf ntellectual functioning in Adulthood ،Frank *346 – 361* . ، *(V).86*،: piaget and psychometric Assessments" *Human development* .(1998).

[١٠] S." Deficits Growth and Attention– ، V. and Tomas، B. & Stephen،Joseph *(v)* ، *Third Edition pediatrics*، Disorder Revisited " *Mental Disorders*،Deficits *1010-1016* . (2003).،*n5*،*(111)*

[١١] M." Assessment and management of Attention ، W. & Candice، Margaret – deficit hyperactivity disorder in adults " *Canadian Medical* *129-142* . (2003). ،*V(16)*،*Association*

[١٢] Z: "Family Study Of Girls With With ، B. and Barry،V. & Joseph، Stephen (2000). ، *1077- 1083*، *157*، *American Psychiatric Association*،Attention Disorder

[١٣] A." Influence Gender ofon Attention ، M. and Mary، B. & Eric،Joseph *v* ،Deficit Hyperactivity Disorder in children " *American Psychiatric Association* *36-42* (2002).،*(5)*

[١٤] G. " Attention deficit ، K. and Christopher، L. & Bengt، Magnus *121-* ،disorder with development corrdination Disorders " *Arch Dis Child* *133* . (2001) .

[١٥] ، and perception"، motor control، C." Deficits in attention، Gillberg *904-910* . (2003).، *88*، Archives of Disease in childhood

[١٦] D. " Development anges in ، K. and Shaddy، O.; Kannas،Lisa

1644 – ، Child Development " (v). 73. ،endogenous control of Attention (2002). ، 1655

[١٧] and working ، P." Intelligence Reaction Time ، M. & Vernon ، Linda 144– 165 ، V.(22). ، Intelligence ، Memory " jJournal Announcement (1996).

[١٨] ، P. " The General factor in short – term Memory ، M. & Vernon ، Linda ، and Reaction Time " Journal Announcement Intelligence ، Intelligence 58 – 74 . (1992). ، NI. ، V(19)

[١٩] T. " Simple Reaction Time a suppressor variable in ، & Reed ، A ، Jensen ، as the chronometrical study of Intelligence" journal Announcement 119 – 146 . (1990) ، N4 ، (V).14 ، Intelligence

D." Reacition Time variability and Intelligence A ، G.& Alderton ، Larson " Worst performance" Analysis of Individual Differences" journal 221-239 . (1996). ، N2. ، V26 ، Intelligence ، Announcement

[٢٠] L." Reaction Time correlaitons with Intelligence ، P. & Kantor ، Vernon Test scores obtained under either Timed or untimed conditions" journal N4. (1986). ، V10 ، Intelligence ، Announcement

[٢١] ، and problem solvinggifted ، intelligence ، C.:Creativity ، Maker 23-46 (1993) . ، (v).9 ، international

[٢٢] H."Frames of Mind:The theory of multiple intelligences New York ، Gardner 12 - 56. .(1983). ، : Basicbooks

[٢٣] n. 1 ، Odessa ، Inc" USA ، S."Psychological ssessment resources ، Mattis (1988) .

[٢٤] s. " Reaction – Time Vestigations of Intelligance ، L & Jensen ، Longstreth 142-163 . (1984) . ، n2 ، : A critique " Journal Annoncement in v8

[٢٥] and Attention " The ، Intelligence ، J " Reaction Time ، Carlson 329-344 . (1983). ، n4 ، (v)7 ، American Educational Research Association

[٢٦] P. " Peripheral Peripheral Nerve Conduction ، J. & Vernon ، Wichett

and Intelligence : An Attempt to Replicate ، Reaction Time ، Velocity
127- 141 (1994). ، *(v) 1 n2* ، Vernon and Mori" *Journal Announcement*

[٢٨] السيد، فؤاد البهي "*علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*" . *دار الفكر العربي*، *القاهرة*، (١٩٧٨)، ٣٨٢- ٣٨٤ .

[٢٩] سيد، علي أحمد: " الغزو السببي لبعض أنماط جرائم الأحداث وعلاقتها بالذاكرة السمعية والبصرية المباشرة والإنتباه ". *مجلة كلية التربية، العدد التاسع عشر، جـ٢ ، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٢٠٠٣)*، ٢١٠-٢٤٣.

[٣٠] H. " Reintroducing frames of mind" *introduction to the* ، Gardner
18 - 32 . . ، *New York : Basic Books* ، *pp. Ix – xxvi)* ، *paperback edition*
(1985).

[٣١] J. " A System of cognitive assessment and its advantage over I Q ، Das
D. Vickers and P. L. Smith (Eds.) *" Human information processing :*
North – Holland : Elsevier ، *measures " . mechanisms and models*
529- 546 .(1989). ، *science*

[٣٢] R. " Eye movement and response accuracy in ، Lawrence
689 – 699 . (2003). ، *U. S.* ، comparative search " *University of Kentucky*

The Efficacy of Performance Evaluation Using the Latency Time: A Time Study

Aly Ahmed Sayed Mostafa
Associate professor، Deparment of Education and Psychlogy
Girls College of Education in Riyadh

Abstract. Several studies focused on the disparity in the efficacy of performance evaluation using the methods linked with the response para (IRT) and between the contemporary trends in performance evaluation using the latency time for the smart performance.
The current study aims to show the efficacy of performance evaluation by using the latency time through a timely study that depend on the perfomance speed، time reaction and attentivity. The study sample comprised form (146) students of the second class of college of education، (Geography) and Natural History) in Assuit University.
The reaction time system was used for measuring the simple، selective and differential regress time and "Mattis" Scale for the wide range attention for measuring the performance speed in the subject of "indicative statistics" which was displayed by power point program The test was carried out in the psychology laboratory the timely measuring of the performance through different measures. The stepwise method was used to calclatic the multiple doclining to the study variables on (2x2) to Find the difference by the valu "T".
The study found that there is an indicator to the performance and attention Speed on the latency time and it was on the level 0.01 in the most attentive group and also there were indicative statistical differences at the level 0.01 in the performance speed in the diffferent groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٣- ٨٨٨ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

حاسن بن رافع الشهري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٤/٢٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة . وأجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بلغ قوامها ١٢٩٦ طالباً وطالبة من كليات التربية والعلوم والدعوة . حيث عدد بلغ طلاب كلية التربية (٤٤٢) طالباً و (٢٥٧) طالبة، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً و (١٥٦) طالبه وكلية الدعوة (١٠٦) من الطلاب خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٤ هـ .

وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها سترنبرج وعربها عبد المنعم محمود لقياس أساليب التفكير الثلاثة عشر .

واستخدم الباحث في الدراسة الحالية التحليل العاملي ومعاملات الارتباط واختبار تحليل التباين . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

١- أن طالبات جامعة طيبة تميزن عن الطلاب بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الاقلي، الداخلي، الخارجي) .

٢- أن طلاب وطالبات كلية العلوم تميزوا بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ عن طلاب وطالبات كلية التربية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الاقلي، الفوضوي، الخارجي) .

٣- أن أفراد عينة كلية الدعوة تميزوا بدلالة إحصائية عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

٤- أن طلاب وطالبات المستويات الأولية تميزوا عن طلاب وطالبات المستويات النهائية بدلالة إحصائية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، الملكي، المحافظ، الاقلي، الفوضوي) .

مقدمــــــة

يتسم العصر الحالي بالثورة التكنولوجية، والتفجر المعرفي، والإنترنت، والعولمة، ولذا تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تنمية قدرات أفرادها على التفكير، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التعليم. فالتعليم حق لكل إنسان لأنه يطلق طاقة التفكير لديه، مما يمنحه فرصاً أفضل للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فالهدف الأسمى من التعليم هو تنمية التفكير ومهاراته وأساليبه، وهذا ما أكده كثير من الباحثين : (كفافي [١]، الأعسر [٢]، عجاج [٣]، قطامي [٤]، جروان [٥]، الحارثي [٦]، جاد [٧]) .

وحيث إن المدرسة بأهدافها ووظائفها الحالية لم تعد قادرة على مسايرة ما يتطلبه المجتمع في ظل التفجر المعرفي، والتغير السريع في معطيات التكنولوجيا، فقد دعا الباحثون (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، قمبر [١١]، السعيد [١٢]، شحاته [١٣]، عجوة [١٤]، جابر [١٥]، اللهيبي [١٦]، قطامي [٤]، شلبي [١٧]، جروان [٥]، محمود [١٨]، السيد [١٩]) إلى إعادة النظر في استراتيجيات السياسة التعليمية، وأن تقوم على محورين أولهما: استراتيجية تقوم على المراجعة الفاحصة والدقيقة لمعوقات تعليم التفكير

وأساليبه في السياسة التعليمية، ابتداءً من الطالب، المعلم، الإدارة، المقررات الدراسية، الإدارة العليا، التقويم . وثانيهما: استراتيجية مكملة للأولى تقوم على وضع آليات في كيفية تنمية التفكير وأساليبه، وذلك بالتركيز على:

١- المعلم عند إعداده التخصصي، والمهني، والشخصي والثقافي، لتهيئته للقيام بأدواره المستقبلية المتجددة .

٢- البيئة المدرسية والفصلية التي ينبغي أن تقبل النقد، وتتيح الفرص لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤيا .

٣- الطالب، وذلك بأن يكون مشاركاً وفاعلاً في العملية التعليمية التربوية .

٤- الاستراتيجيات التدريسية، وتبني الاستراتيجيات التي يكون محورها الطالب مثل التعلم التعاوني، والتعلم على أساس المشكلة .

ولقد أوضحت قطامي [٤] أن أساليب التفكير لدى الطلاب تختلف باختلاف الأهداف والمواقف، والمدخلات الذهنية، وأرجعت ذلك إلى اختلاف :

١- نظر الأفراد إلى الأشياء .

٢- أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الأفراد .

٣- ظروف التنشئة الاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها الفرد .

٤- الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية .

٥- الخبرات والأهداف .

٦- قدرات الأفراد والتي تجعلهم يطورون نتائج فكرية مختلفة .

وأضاف مراد [٢٠] أن طرائق التدريس، ونوع التفاعل بين المعلم وطلابه، والتنشئة الأسرية والتقويم، لها التأثير الأكبر في تفضيل أسلوب معين للتفكير دون سواه .

وقد أكد كثير من الباحثين (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]) أن التقويم السائد في النظام التعليمي لا يهتم إلا بمستويات الحفظ والاستظهار دون غيرها، ومن ثم فإن هذا يعزز أسلوباً واحداً دون غيره من أساليب التفكير، على الرغم من أن معالجة مشكلات الحياة ومتطلباتها تحتاج إلى أكثر من أسلوب في كيفية المعالجة .

وقد أوضح جريجورينكو وسترنبرج [٢١] أن الطلاب يفضلون كثيراً المعلمين والأنشطة والمواد العلمية التي تلائم أساليب تفكيرهم، وأن نجاح المعلم يتوقف إلى حدّ كبير على معرفته بأساليب تفكير طلابه، وهذا ما يوضح – غالباً – نجاح وتفضيل معلم دون آخر لدى الطلاب .

وقد ذكر Lumb نقلاً عن محمود [١٨] أن أحد الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد .

وأوضحت نتائج الدراسات السابقة (عجوة [١٤]، شلبي [١٧]، محمود [١٨]) تباين في نتائجها حيال بعض المتغيرات كالنوع والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تأكيد الباحثين بعمل دراسات أخرى في بيئات مختلفة، لذا يحاول الباحث في الدراسة الحالية، دراسة أساليب التفكير – في البيئة المحلية السعودية – للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم في مواقف حياتية مختلفة، وهذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو تمييز كيفي يعتمد على توظيف الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر من أساليب التفكير المحددة بالدراسة كي يسلكه الفرد في تعاملاته وبدرجة عالية من الثبات .

مشكلة الدراسة

تفتقر البيئة السعودية إلى دراسات في تحديد أساليب التفكير التي يمكن أن تفيد القائمين على العملية التربوية عند بناء المناهج وتنفيذها ، وعند إعداد برامج إعداد المعلم وتدريبه .

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١-إلى أي مدى يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير ؟

٢- إلى أي مدى يوجد اختلاف في أساليب التفكير باختلاف متغير الكلية ؟

٣- ما مدى تنوع أساليب التفكير باختلاف المستويات الدراسية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة :

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة .

٢-الفروق بين الطلاب والطالبات في كليات التربية ، والعلوم ، والدعوة في أساليب التفكير .

٣- الفروق بين الكليات المختلفة للعينة .

٤- الفروق بين المستويات الدراسية .

فروض الدراسة

١- تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاثة (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير.

٤- لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكر، أنثى) والكليات المختلفة على أساليب التفكير.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتي التربية والعلوم في أساليب التفكير.

أهمية الدراسة

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في :

١- تعرف أساليب التفكير لدى الطلاب، والتي بدورها تفيد المعلمين في كيفية تجهيز المعلومات للطلاب .

٢- المساعدة على توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لأساليب تفكيرهم، وبالتالي تسهم في التقليل من تعرض الطلاب لصعوبات في حياتهم الأكاديمية والإقلال من نسب الرسوب والتسرب في المرحلة الجامعية .

٣- تفسير الأداء المدرسي والعمل الذي يمكن أن يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية وليس لأساليب التفكير لدى الطلاب .

٤- المساعدة في تحديد أنسب الطرق التي يتعلم بها الأفراد .

٥- محاولة فهم أثر هذه الأساليب على إدراك الطلاب وتفاعلاتهم مع الآخرين ومع ذواتهم .

٦- مساعدة الطلاب على التحكم الأكبر في حياتهم وتعلمهم، فهم في أمس الحاجة إلى استخدام أساليب تفكير متنوعة للتعامل مع المشكلات والمصادر الخاصة بالانفتاح العالمي .

٧- تعزيز الأساليب التي يحتاجها المتعلم ليتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات والمتغيرات المستقبلية .

٨- معرفة المعلم على أن المتعلم كائن فريد ومستقل وله خصائص متميزة، لذا ليس هناك رسالة ذهنية واحدة تناسب الجميع ، وعليه إيجاد استراتيجيات تدريسية متنوعة

٩- مساعدة القائمين على العميلة التربوية على التنوع في محتوى ومستوى وطبيعة المناهج ، حيث إنها من أهم محددات تشكيل أساليب التفكير للطالب وتؤثر تأثيراً نوعياً على أساليب التفكير لديه .

١٠- استخدام أدوات مختلفة في تقويم الطلبة لتنوع أساليب التفكير لديهم .

١١- تطوير مناهج الكليات المختلفة بما يتناغم مع أساليب التفكير لدى الطلاب .

١٢- معرفة الفرد بأساليب تفكيره ، ومن ثم يؤدي بالتالي إلى زيادة معرفته وفهمه لنفسه وللآخرين .

١٣- المساعدة في اكتشاف الطلاب المتميزين .

حدود البحث

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمستويات الأولية والنهائية لعام ١٤٢٤هـ وبأداة القياس المختصرة لاسترنبرج المستخدمة في الدراسة الحالية .

مصطلحات البحث

أسلوب التفكير: يقصد به في هذا البحث الطريقة المفضلة التي يتبناها الفرد لتوظيف قدراته أو استخدام ذكائه . كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب. وتنقسم إلى أنواع متعددة وهي ، عجوة [٢٢ ، ص٣-١٥] :

١- الأسلوب التشريعي (Legislative Style) ويتصف أفراده بالأتي:

أ) يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم .

ب) يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم .

ج) يفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقاً .

د) يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة .

هـ) يفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني، مثل كتابة البحوث ، وابتكار نظم تربوية جديدة .

و) يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: أديب، كاتب ، مبتكر، عالم .

٢- الأسلوب التنفيذي (Executive Style) ويتصف أفراده بالآتي :

أ) يميلون لإتباع القواعد الموجودة .

ب) يفضلون استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات .

ج) يفضلون المشكلات المنتظمة والمعدة مسبقاً .

د) يميلون لحل المحتوى داخل النظم الموجودة .

هـ) يفضلون النشاطات التي تكون محددة مسبقاً مثل تطبيق القوانين على المسائل الهندسية ، إعطاء أحاديث قيمة على أفكار الآخرين بتنفيذ القوانين .

و) يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن .

٣ - الأسلوب الحكمي (Judicial Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون لتقويم القواعد والإجراءات .

ب) يميلون للحكم على النظم الموجودة .

ج) يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة.

د) يفضلون النشاطات التي تدرب الوظيفة الحكمية ، مثل كتابة النقد ، إعطاء الآراء ، الحكم على الناس وأعمالهم ، وتقويم البرامج .

هـ) يميلون للمهن التي تتضمن كمية كبيرة من النشاط الحكمي ، مثل قاضي ناقد ، مقوم برامج ، محلل نظم ، مرشد أو موجه .

٤ - الأسلوب الملكي (Monarchic) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هدف أو حاجة طوال الوقت .

ب) يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل .

ج) يتجهون مباشرة – أثناء محاولتهم حل المشكلة – نحو الهدف دون إلتفات للعقبات .

د) تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه ، أو سوء الفهم .

هـ) غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون .

و) لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل .

ز) حاسمون ، وعادة ما يكونون حاسمين لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة إلى حدّ التشويه .

٥- أسلوب التفكير الهرمي (Hierachic Style)، ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هرم للأهداف ، ويعرفون بأنه ليست كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة ، وأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى .

ب) يأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات .

ج) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

د) ينظرون إلى الأهداف المتعارضة على أنها مقبولة ، لكن يحدث لديهم أحياناً تشوش عندما تكون الأولويات قريبة من بعضها جداً ، ولهذا فإنهم لا يرون المعلومات في صورة هرمية .

هـ) يبحثون عن التعقيد ويكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين مرنين نسبياً .

و) لديهم إدراك جيد للأولويات .

ز) عادة ما يكونون حاسمين ، ماعدا أن يصبح وضع الأولويات بديلاً للقرار أو الفعل .

ح) منظمون جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات .

٦- أسلوب التفكير الأقلي (Oligarchic Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال العديد من الأهداف ، والتي غالباً ما تكون متناقضة ولكنها تدرك منهم على أنها متساوية الأهمية .

ب) عادة ما يصعب تحديد وتفسير الدوافع التي وراء سلوكهم .

ج) يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل .

د) غالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها .

هـ) متبسطون ، وغير واعين بأنفسهم ، غير متسامحين ، ومرنون جداً .

و) مشوشون في وضع الأولويات ، لأنه لا يوجد لديهم القواعد الثابتة التي يمكن من خلالها وضع هذه الأوليات .

ز) متطرفون ، فهم إما حاسمون جداً ، أو غير حاسمين جداً .

ح) غير منظمين ، ويتجنبون النظام .

٧ - أسلوب التفكير الكلي (Global Style) ويتصف أفراده بأنهم:

أ) يفضلون التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً .

ب) يتجاهلون التفاصيل ولا يميلون إليها .

ج) يميلون إلى التخيل والعمل في عالم الأفكار .

د) يميلون إلى التجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير .

هـ) ربما يرون الغابة، ولا يرون الأشجار التي بداخلها .

و) لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة .

ز) مندفعون من خلال هدف أو أهداف متناقضة، ويكونون متوترين، وهذا التوتر ينشأ من أنهم يعتقدون أن توفر الشروط له نفس أهمية حل المشكلات .

ح) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

ط) لا يحققون أو يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية .

ي) يبحثون عن التعقيد - أحياناً نتيجة للإحباط - ويكونون واعين بأنفسهم، متسامحون ومرنون .

ك) مشوشون في وضع الأوليات، لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية .

٨ - أسلوب التفكير الفوضوي (Anarchic Style) ويتصف فراده بأنهم :

أ) مندفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، والتي غالباً ما يكون من الصعب عليهم وعلى الآخرين التوافق معها .

ب) يأخذون المعالجة العشوائية للمشكلات .

٩- أسلوب التفكير المحلي (Local Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل .

ب) يتوجهون نحو المواقف العملية .

ج) يستمتعون بالتفاصيل .

د) ربما لا يرون الغابة ، ويرون الأشجار التي بداخلها .

١٠ - أسلوب التفكير الداخلي (Internal Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة .

ب) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الخارجي .

ج) يفضلون الوحدة ، ويميلون للعمل منفردين .

د) يفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار ، وليس مع الناس الآخرين .

١١- أسلوب التفكير الخارجي (External Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منبسطون ويكون توجههم نحو الناس .

ب) يتعاملون مع الناس بسهولة ويسر دون خجل ، ويميلون للعمل مع الآخرين .

ج) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أكثر ، ووعي أكبر بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الداخلي .

د) يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع الناس الآخرين أو حول الناس الآخرين .

١٢- أسلوب التفكير المحافظ (Conservative Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) متقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يتجنبون المواقف الناقصة ما أمكن ، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقل تغيير ممكن .

١٣- أسلوب التفكير التقدمي (Progressive Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يبحثون عن المواقف الغامضة ويرتاحون لها ، ويفضلون غير المألوف بدرجة ما في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقصى تغيير ممكن .

المستويات الأولية : تتضمن المستوى الأول والثاني والثالث .

المستويات النهائية : تتضمن المستوى السابع والثامن في الكليات الأدبية والمستوى التاسع في الكليات العلمية .

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري عرضاً للأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، فيبدأ بتبيان مفهوم نظرية أساليب التفكير لاستنبرج (Sternberg) ووظائفها، وأشكالها، ومستوياتها، ومجالاتها، ونزعاتها، والمبادئ المميزة لأساليب التفكير، وفيما يلي عرض لهذه النقاط.

١- مفهوم نظرية أساليب التفكير

إن الفكرة الرئيسة في نظرية السيطرة الذاتية العقلية هي أن الناس يحتاجون إلى أن يتكيفوا عقلياً، وتعد الأساليب العقلية (أساليب التفكير) هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يرونها في العالم الخارجي ، فالسلطات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل : الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، النزعة. ومن حيث الوظائف الرئيسية للحكومات فهي ثلاثة: التشريعية، التنفيذية، والحكمية. أما الأشكال الرئيسية للحكومات (السلطات) فهي أربع : ملكية، هرمية، أقلية، فوضوية . كما أن للحكومات مستويين

رئيسيين هما : كلية، ومحلية . ومجالات الحكومة فهي داخلية، وخارجية، وللحكومة نزعتان هما المحافظة والتقدمية .

ويرى سترنبرج أن السيطرة الذاتية العقلية لها نفس الوظائف، الأشكال، المستويات، المجال، والنزعات كالسلطة بالنسبة للمجتمعات، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب عجوة [١٤ ، ص٣٦٤- ٣٧٤] .

٢- وظائف السيطرة الذاتية العقلية

أ) **الوظيفة التشريعية:** وتتضمن ابتكار، وصياغة، وتخطيط الأفكار والاستراتيجيات، أما العمليات التشريعية في أداء المهمة فهي مكونات معالجة المعلومات المتضمنة في الصياغة والتخطيط والأسلوب التشريعي يشير إلى ميل أو نزعة الفرد إلى الصياغة والتخطيط والابتكار .

ب) **العمليات التشريعية:** وهي العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة، والتخطيط. ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة مثل: تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة، تجميع أو توحيد هذه العمليات في استراتيجية فعّالة، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، وتحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة . فالتشريع يبدأ بعد تحديد المشكلة، وطريقة الفرد في تحديد المشكلة سوف تؤثر على العمليات المختارة لحل المشكلة والتي بدورها سوف تؤثر على استراتيجية المشكلة وتمثيلها، وبالتالي سوف تؤثر على كيفية تحديد مصادر حل المشكلة .

ج) **الوظيفة التنفيذية** : وهي التي تكون متضمنة في تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، فكلمة تنفيذي تشير إلى أن هذه الوظائف العقلية المتضمنة في الإنفاذ أو التحقيق وليس في التخطيط، ووظيفة التنفيذ لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط للتنفيذ .

د) **العمليات التنفيذية** : وهي تلك العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة، مثل : التجميع، ومقارنة المعلومات . فعلي سبيل المثال النشاطات التشريعية سوف تكون متضمنة في تحديد موضوع الورقة البحثية، بينما النشاطات التنفيذية سوف تكون متضمنة في تشفير المعلومات المتعلقة بموضوع الورقة البحثية، ودمج أو توحيد المعلومات المجمعة ثم مقارنة هذه المعلومات بما هو معروف لدى الفرد في محاولة لوضع المعلومات الجديدة والقديمة معاً في صورة نشطة .

هـ - **الوظيفة الحكمية**: وتتضمن نشاطات إصدار الحكم مثل: النشاطات التي تبدأ قبل المشكلة، والنشاطات المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل، وكذلك تقويم الحل بعد إتمامه .

و) **العمليات الحكمية**: وهي مكونات معالجة المعلومات مثل: ما وراء المكونات المتضمنة في مراقبة وتقييم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلة .

٣- أشكال السيطرة الذاتية العقلية

أ) الشكل الملكي

- **المشكلات الملكية**: وهي التي تتطلب تحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والمشكلات الملكية البحثية نادرة جداً، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية، ربما تعالج على أنها ملكية، فغالباً ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلاً ملكية، ولكن لأن تمثيلها قد يكون بسط

إلى حدّ التشويه، أو حدث إساءة فهم للمشكلة، ومن المهم أن نعرف أن المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها، ومن أمثلة هذه المشكلات محاولة جعل كل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة.

ب) الشكل الهرمي

- **المشكلات الهرمية** : وهي التي تتطلب تحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة، ومن المشكلات الهرمية اختيار المهنة، الكلية، والتخطيط للمقرر الدراسي .

ج) شكل الأقلية

- **مشكلات الأقلية** : وهي التي تتطلب تحقيق العديد من الأهداف، وفي نفس الوقت تكون هذه الأهداف متساوية الأهمية، والأهمية المتساوية للأهداف ربما تكون مدركة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية، ومن هذه المشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمتعلمين، وإعادة تشكيل المؤسسة مع عدم تقويض معتقداتها الرئيسية، ويلاحظ في هاتين المشكلتين أن لكل منهما هدفاً ولكن تحقيق هذا الهدف مرتبط بشرط، فإذا لم يتحقق هذا الشرط فإن الحل لن يكون مقبولاً، ولذلك فالهدف والشرط كلاهما على نفس الدرجة من الأهمية .

د) الشكل الفوضوي

- **المشكلات الفوضوية**: وهي التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والإجراءات الموجودة لحلها، مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل

الموجودة تميل لأن تعوق أكثر من أن تيسر الحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماماً .

٤- مستويات السيطرة الذاتية العقلية

أ) المستوى الكلي

- **المشكلات الكلية** : وهي التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد مثل القضايا السياسية ، الأفكار العامة للتجارب ، الموضوعات البحثية

ب) المستوى المحلي

- **المشكلات المحلية** : وهي التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ ، مثل تفاصيل التجارب ، تفاصيل حملة إعلانية ، أو تفاصيل مسائل رياضية.

٥- مجال السيطرة الذاتية العقلية

أ) المجال الداخلي

- **المشكلات الداخلية**: وهي التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال أو بعيدة عن الآخرين، فالفرد ربما يتعامل مع عالم الموضوعات أو الأفكار، لكن الناس الآخرين لا يدخلون مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات المشكلات التحليلية، العمل مع الآلات، ابتكار الفنون .

ب) المجال الخارجي

- **المشكلات الخارجية** : وهي التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد، وعالم الفرد نفسه . والمشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين، أو تتطلب العمل بالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزءاً من المشكلة مثل: توجيه المرؤوسين، العمل مع الأقران، تكوين الصداقات، وتطوير علاقات المودة .

٦- نزعات السيطرة الذاتية العقلية

أ) النزعة المحافظة

- **المشكلات المحافظة**: وهي التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة وبوجه عام فالنزعة المحافظة تتطلب حل المشكلات من خلال القوانين والإجراءات الموجودة فعلاً، ومن هذه المشكلات إتباع القوانين، تنفيذ القوانين .

ب) النزعة التقدمية

- **المشكلات التقدمية**: وهي التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات ابتكار أسلوب فني جديد ـ ابتكار نموذج في العلم . ويمكن تلخيص أساليب التفكير بالجدول الآتي :

الجدول رقم (١) . يلخص أساليب التفكير تبعاً لنظرية سترنبرج.

الأبعاد	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجال	الميول
الأساليب	تشريعي	ملكي	الكلي	الخارجي	التقدمي
		هرمي			
	تنفيذي	أقلي	المحلي	الداخلي	المحافظ
	حكمي	فوضوي			

٧- المبادئ المميزة لأساليب التفكير

وضع سترنبرج عدّة مبادئ لأساليب التفكير، لخصها محمود [١٨ ، ص١٩] بالآتي :

أ) الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها .

ب) التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها .

ج) اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات .

د) الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .

هـ) الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف .

و) الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب .

ز) الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية .

ح) الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة .

ط) الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

ي) الأساليب يمكن تعلمها .

ك) الأساليب يمكن قياسها .

ل) الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر .

م) الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر .

ن) الأساليب ليست جيدة أو رديئة، لكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف؟

الدراسات السابقة

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

دراسة قاسم (٢٣): وكانت من ضمن أهداف الدراسة بحث العلاقة بين أساليب التفكير لدى أفراد العينة والمكونة من (٩٠٠) طالب وطالبة بجامعتي عين شمس والقاهرة على ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، والجنس والتخصص الأكاديمي، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث في أسلوبيّ

التفكير المثالي والتركيبي لصالح مجموعة الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الكليات العلمية والكليات الإنسانية (علمي، أدبي) في أسلوب التفكير التركيبي والواقعي والبرجماتي لصالح مجموعة التخصصات العلمية .

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي طنطا والمنوفية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت العينة مكونة من (٣١٠) أعضاء من الجنسين، وكانت من ضمن نتائج الدراسة أن مجموعة أساتذة كلية الهندسة والعلوم أعلى المجموعات في استخدام التفكير التركيبي، والصيدلة وطب الأسنان في استخدام التفكير المثالي، وأساتذة كلية التربية أعلى المجموعات في استخدام التفكير العملي، وأساتذة كلية الآداب والطب أعلى المجموعات في استخدام أسلوب التفكير التحليلي، أما في أسلوب التفكير الواقعي فأعلي المجموعات أساتذة كلية الطب .

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت معرفة أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت عينة البحث ٣٠٠ معلم ومعلمة، وكانت من ضمن نتائج الدراسة وجود أثر دال لمتغير المؤهل على أسلوب تفكير المعلم المثالي، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي الرياضيات والعلوم، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير المثالي لذوي الخبرة (١١-١٥)، وفي أسلوب التفكير التحليلي لذوي الخبرة (١٦ عاماً) فأكثر، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، ومعلمي المرحلة الإعدادية في أسلوب التفكير التحليلي، وأظهرت الدراسة أن نمط التفكير الأحادي المسيطر بين أساليب التفكير هو التفكير المثالي، يليه التحليلي لأفراد العينة بصفة عامة .

دراسة جريجورينكو وستبرنبرج Grigorenko & Strenberg (٢٥) : وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب المدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية بلغت ١٩٩ طالباً وطالبة، وتوصلت إلى نتائج منها:

١- وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحصيل الدراسي، وكل من التفكير التحليلي والابتكاري.

٢- وجود علاقة سالبة ودالة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي.

دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Strenberg (٢٦): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي، وأجريت على عينة مكونة من ٦٢٢ طالباً في جامعة صينية، وتوصلت إلى نتائج منها : وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير المحافظ، الهرمي، الداخلي، والتحصيل الدراسي، كما وجد علاقة سالبة مع أساليب التفكير التشريعي، المتحرر، الخارجي.

دراسة عجوة (١٤): ومن ضمن أهدافها معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، والفروق بين الجنسين والتخصصات في كلية التربية ببنها، على عينة مكونة من خمسين طالباً وثمانين طالبة، وقد توصل إلى نتائج منها :

١- أن أسلوب التفكير الهرمي له علاقة إحصائية موجبة مع التحصيل الدراسي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أسلوبي المحافظ، والهرمي لصالح الإناث.

٣- أن أسلوبي الحكمي والكلي من أساليب التفكير كانا دالين إحصائياً لصالح التخصصات الأدبية.

دراسة اللهيبي (١٦): هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والفروق بينهم تبعاً لمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية، والخبرة والمؤهل الدراسي على ضوء نظرية هاريسون وبراميون، ومن ضمن نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات، وأن أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد العينة هي أسلوب التفكير المثالي والتحليلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة .

دراسة بيرناردو Bernardo (٢٧): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة فلبينية، وأوضحت بعض نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير التنفيذية، الحكمي، الهرمي، الفوضوي، الداخلي والتحصيل الدراسي .

دراسة شلبي (١٧): هدفت الدراسة لمعرفة أثر التخصصات الأكاديمية على أساليب التفكير لدى عينة مكونة من ٤١٧ طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، وقد توصلت إلى نتائج منها :

١- تأثير التخصص الأكاديمي على أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، التقدمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، جميعاً ما عدا أسلوب التفكير الأقلي .

٢- وأوضحت الدراسة أن الأفراد ذوي التخصص الواحد يفضلون أسلوباً واحداً فقط من كل فئة من الفئات التصنيفية الخمسة لستيرنبرج .

دراسة السيد (١٩): ومن ضمن أهداف الدراسة معرفة اختلاف أساليب التفكير، باختلاف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى أفراد عينة مكونة من ٧٠٦ من

طلاب وطالبات كليتي التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأسلوب الهرمي فقط، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

دراسة محمود (١٨) : ومن أهداف دراسته معرفة أساليب التفكير المفضلة لطلاب كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بالنوع، والتخصص، وكانت على عينة مكونة من ١٧٦ طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة :

١- أن الطلاب والطالبات معاً فضلوا أساليب التفكير الهرمي الخارجي، الأقلي، التشريعي، المتحرر على التوالي .

٢- يوجد فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي) لصالح الطالبات بينما أسلوب التفكير الحكمي لصالح الطلاب .

- يوجد فروق بين عينة الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير المحلي، الهرمي لصالح عينة الأقسام العلمية .

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التفكير ظهرت أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث تنوعت أهدافها وأدواتها وعيناتها، وفيما يلي عرض موجز لذلك :

١- الأهداف تكاد تجمع جميع الدراسات السابقة على توحد الأهداف المراد دراستها، وهي أساليب التفكير، وتكاد تكون المتغيرات واحدة فجميعها اهتمت بدراسة متغير (النوع) لطلاب وطالبات كليات التربية، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بنفس المتغير لكن على مستوى الكليات وليس على مستوى التخصصات .

٢- اهتمت الدراسات السابقة بالعلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وتنوعت نتائج الدراسات، في حين استخدمت الدراسة الحالية المستويات الأولية والنهائية لأفراد العينة .

٣- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة المتغير المستقل (النوع) بأعداد مقبولة إحصائياً في حين اهتمت الدراسة الحالية بأعداد كبيرة من العينات، حيث بلغت أقل عينة في الدراسة الحالية (١٠٦) من الأفراد .

٤- استخدمت أغلب الدراسات السابقة أكثر من متغير تابع لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغير تابع أخر، في حين اقتصرت الدراسة الحالية على متغير تابع واحد وهي أساليب تفكير مع مجموعة من المتغيرات المستقلة .

٥- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمود، عبدالمنعم [١٨] في استخدام أداة أساليب التفكير القصيرة (٦٥) مفردة*، في حين استخدم الآخرون أداة أساليب التفكير الطويلة .

٦- معظم الدراسات السابقة تمت في جمهورية مصر العربية في حين أن الدراسة الحالية تمت في المملكة العربية السعودية – وفي حدود علم الباحث – تكاد تكون الأولى .

٧- تنوعت نتائج الدراسات السابقة تبعاً لنوع الأثر الثقافي (التنشئة الاجتماعية)، فأساليب التفكير في الصين حسب دراسة زهانج وسترنبرج [٢٦]، ودراسة بيرناردو في الفلبين [٢٧]، وفي مصر العربية (عجوة [١٤]؛ شلبي [١٧]؛ محمود [١٨]؛ السيد [١٩]) أظهرت أثر التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع .

---

* يشكر الباحث الحالي الأستاذ الدكتور / عبدالمنعم محمود ، على تفضله وكرمه العلمي بإرسال النسخة القصيرة والدراسات السابقة باللغة الإنجليزية للباحث بدون معرفة مسبقة .

٨- اهتمت دراسة اللهيبي [١٦] بأساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في السعودية، حسب نظرية هاريسون وبرامسون، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، حسب نظرية سترنبرج .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية، العلوم، الدعوة، بجامعة طيبة من المستويات الأولية والنهائية، يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٢) . توزيع أفراد عينة الدراسة ومتغيراتها.

متغيرات الدراسة		طلاب	٪	طالبات	٪	المجموع	٪
		٨٨٣	٪٦٨	٤١٣	٪٣١.٩	١٢٩٦	٪١٠٠
المعدل التراكمي	ممتاز	١٥	١.٧	٥٣	١٢.٨	٦٨	٥ ٢
	جيد جداً	١٤٩	١٦.٩	٢١٣	٥١.٦	٣٦٢	٢٧.٩
	جيد	٤٧١	٥٣.٣	١٣٢	٣٢.٠	٦٠٣	٤٦.٥
	مقبول	٢٤٨	٢٨.١	١٥	٣.٦	٢٦٣	٢٠.٣
الكلية	التربية	٤٤٢	٥٠.٠	٢٥٧	٦٢.٢	٦٩٩	٥٣.٩
	العلوم	٣٣٥	٣٧.٥	١٥٦	٣٧.٨	٤٩١	٣٧.٩
	الدعوة	١٠٦	٠.١٢	- - -	- - -	١٠٦	٨.٢
المستوى الدراسي	الأولية	٤٥٥	٥١.٥	١٩٧	٤٧.٧	٦٥٢	٥٠.٣
	النهائية	٤٢٨	٤٨.٥	٢١٦	٥٢.٣	٦٤٤	٤٩.٧

ويلاحظ من الجدول (٢) توزيع أفراد العينة ، حيث بلغت العينة الكلية (١٢٩٦) طالباً وطالبة ، فبلغ عدد طلبة التربية (٤٤٢) طالباً وَ (٢٥٧) طالبة ، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً وَ ١٥٦ طالبة ، وكلية الدعوة (١٠٦) طلاب ، والمستويات الأولية لأفراد العينة من الطلاب بلغت (٤٥٥) طالباً ، في حين كان أفراد العينة في المستويات الأولية من الطالبات (١٩٧) طالبة ، أما المستويات النهائية فقد بلغت العينة من الطلاب (٤٢٨) طالباً وَ (٢١٦) طالبة في المستويات النهائية.

أداة البحث المستخدمة: أساليب التفكير النسخة القصيرة لأسترنبرج

أعد هذه القائمة ستيرنبرج ، وتتكون من (٦٥) مفردة بمعدل (٥) خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (٣) . توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية.

الأساليب	العبارات	الأساليب	العبارات
التشريعي	١٠ ، ١٥ ، ١٩ ، ٣٧، ٥٤	الهرمي	٩ ، ٢٤ ، ٣٠، ٣٨، ٦١
التنفيذي	١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ٣٦، ٤٤	الملكي	٧ ، ٤٨ ، ٥٥، ٥٩، ٦٥
الحكمي	٢٥ ، ٢٨ ، ٤٧، ٥٦، ٦٢	الأقلي	٣٢ ، ٣٤، ٣٥، ٥٧، ٦٤
العالمي	١٢ ، ٢٣ ، ٤٣، ٥٣، ٦٦	الفوضوي	٢١ ، ٢٦ ، ٤٠، ٤٥، ٥٢
المحلي	٦ ، ١١ ، ٢٩ ، ٤٩ ، ٦٧	الداخلي	١٤ ، ٢٠ ، ٤٢، ٦٠، ٦٨
المتحرر	٥٠ ، ٥٨، ٦٣، ٦٩، ٧٠	الخارجي	٨ ، ٢٢ ، ٣٩، ٤٦، ٥١
المحافظ	١٨ ، ٢٧ ، ٣١، ٣٣، ٤١		

وتم تطبيق القائمة في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى لا تنطبق إطلاقاً، وتنتهي بالاستجابة السابعة تنطبق تماماً (ملحق ١) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده .

صدق القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بالتحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

وفي صورتها العربية قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) من التحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية ببنها، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وقام أيضاً محمود [١٨] بتطبيق القائمة المختصرة على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية بقنا، واستخدم صدق التحليل العاملي، ووجد أن أساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر) وأساليب التفكير (المحلي والداخلي) وأساليب التفكير (التنفيذي والمحافظ) ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً .

واستخدم أيضاً صدق تميز المفردات القائمة وأوضحت النتائج أن القائمة صادقة وبدلالة إحصائية في قياس ما وضعت من أجله .

وفي دراسة شلبي [١٧] قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل مقياس على عينة مكونة من (٤١٧) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يؤكد صدق القائمة .

وفي دراسة السيد [١٩] قام بحساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة، وأسفرت النتائج عن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (٠,٠١) .

ثبات القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بحساب معامل الثبات للاختبارات الفرعية للقائمة، وذلك بحساب معامل ألفا بعد تطبيق القائمة على عينات مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

أما القائمة في صورتها العربية فقد قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا، وكانت معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وقامت الباحثة شلبي [١٧] بحساب معاملات الثبات باستخدام ألفا والتجزئة النصفية، وتوصلت إلى ارتفاع ثبات المقاييس الفرعية للقائمة .

وقام أيضاً محمود [١٨] بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بصورتها المختصرة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وبطريقة إعادة الاختبار وكشفت عن ارتفاع معامل الثبات، وتراوحت من بين (٠,٢٩ – ٠,٩٠) .

وفي دراسة السيد [١٩] فتم حساب ثبات القائمة عن طريق معامل ألفا، وأسفرت النتائج عن ارتفاع معاملات ثبات المقاييس الفرعية لأساليب التفكير .

صدق قائمة أساليب التفكير في الدراسة الحالية

صدق التحليل العاملي : تم تطبيق القائمة على عينة مكونة من (١٢٩٦) طالباً وطالبة وبعد تقدير الدرجات تم استخدام التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور المائلة لمقاييس القائمة (١٣) ثلاثة عشر أسلوباً وتم تحديد أربعة عوامل، وتم أخذ التشبعات (± ٠,٣) طبقاً لمحك جيلفورد . ونتائج التحليل يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٤). تشبعات المقاييس الفرعية على الأربعة عوامل .

العوامل / المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	درجة الشيوع
التشريعي	٠.٥٢٥				٠.٧٠٥
التنفيذي		٠.٧٧٢			٠.٧٧٨
الحكمي	٠.٧٦٥				٠.٧٢٧
العالمي			٠.٧٧٥		٠.٧٥٣
المحلي	٠.٦٦٠				٠.٦٩١
المتحرر	٠.٨٠٠				٠.٧٨٣
المحافظ		٠.٧٩٢			٠.٧٦٦
الهرمي	٠.٦٨٣				٠.٧٣٧
الملكي		٠.٥٤٠			٠.٦٤٤
الأقلي			٠.٤٦٩		٠.٦٣٧
الفوضوي			٠.٦٠٥		٠.٦١١
الداخلي				٠.٩١٤	٠.٩٠٠
الخارجي	٠.٦٧١				٠.٧٦٨
الجذور الكامنة	٣.٥١٨	٢.٦٦٣	١.٨٦٨	١.٤٥١	
نسبة التباين	٢٧.٠٦٠	٢٠.٤٨٥	١٤.٣٧٠	١١.١٦٠	٧٣.٠٧٥٪

وطبقاً للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية في العوامل المتضمنة بها، إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

العامل الأول : جذره الكامن (٣.٥١٨) ونسبة تباينه (٢٧.٠٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير الآتية : التشريعي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الخارجي .

العامل الثاني : جذره الكامن (٢.٦٦٣)، ونسبة تباينه (٢٠.٤٨٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع عليه تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : التنفيذي، المحافظ، الملكي .

العامل الثالث : جذره الكامن (١.٦٨٦)، ونسبة تباينه (١٤.٣٧٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : العالمي، الأقلي، الفوضوي .

العامل الرابع : جذره الكامن (١.٤٥١)، ونسبة تباينه (١١.١٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الرابع تشبعاً موجباً أسلوب التفكير الداخلي .

يتضح مما سبق أن العوامل الأربعة فسرت ٧٣.٠٧٥٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة (محمود [١٨]؛ بيرناردو [٢٧]؛ زهانج [٢٦]؛ ستيرنبرج [٢٥])، وتوصلت الدراسات جميعها إلى أن الأساليب السابقة ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً فيما بينها .

ثبات القائمة في الدراسة الحالية

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة عن كل مفردة ودرجاتهم الكلية على كل مقياس فرعي، وجميعها دالة إحصائياً . كما حُسب معامل الفاكرونباخ لكل مقياس، وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، يوضحها الجدول رقم (٥) .

١ الجدول رقم (٥). معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير .

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		العالمي		المحلي		المتحرر		المحافظ	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١٠	٠.٤٩	١٣	٠.٣٦	٢٥	٠.٥٠	١٢	٠.١٨	٦	٠.٣٠	٥٠	٠.٥٣	١٨	٠.٤٤
١٥	٠.٤٩	١٦	٠.٤٥	٢٨	٠.٤٤	٢٣	٠.٣٢	١١	٠.٣٩	٥٨	٠.٥٤	٢٧	٠.٣٢
١٩	٠.٤٧	١٧	٠.٤٤	١٧	٠.٥٢	٤٢	٠.٢٨	٢٩	٠.٣٩	٦٣	٠.٥٩	٣١	٠.٤٩
٣٧	٠.٤٥	٣٦	٠.٤٧	٥٦	٠.٤٧	٥٣	٠.٣٤	٤٩	٠.٣٧	٦٩	٠.٥٦	٣٣	٠.٥١
٥٤	٠.٤٨	٤٤	٠.٤٦	٦٢	٠.٥١	٦٦	٠.٢٦	٦٧	٠.٣٢	٧٠	٠.٤٩	٤١	٠.٣٩
معامل ألفا كرونباخ	٪٧٢	معامل ألفا كرونباخ	٪٦٨	معامل ألفا كرونباخ	٪٧٣	معامل ألفا كرونباخ	٪٥٠	معامل ألفا كرونباخ	٪٦٠	معامل ألفا كرونباخ	٪٧٧	معامل ألفا كرونباخ	٪٦٧

الهرمي		الملكي		الأقلي		الفوضوي		الداخلي		الخارجي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٩	٠.٥٥	٧	٠.٢٦	٣٢	٠.٥٧	٢١	٠.١٨	١٤	٠.٢٥	٨	٠.٤٥
٢٤	٠.٥٥	٤٨	٠.٣٥	٣٤	٠.٥٩	٢٦	٠.٣٣	٢٠	٠.٣٣	٢٢	٠.٤٧
٣٠	٠.٥٣	٥٥	٠.٣٩	٣٥	٠.٦٠	٤٠	٠.٢٤	٤٢	٠.٤١	٣٩	٠.٤٨
٣٨	٠.٦٠	٥٩	٠.٤٨	٥٧	٠.٤٨	٤٥	٠.٢٦	٦٠	٠.٣٧	٤٦	٠.٦١
٦١	٠.٥٤	٦٥	٤١	٦٤	٠.٥٨	٥٢	٠.٢٠	٦٨	٠.٤٣	٥١	٠.٥٧
معامل ألفا كرونباخ	٪٧٨	معامل ألفا كرونباخ	٪٦٣	معامل ألفا كرونباخ	٪٧٩	معامل ألفا كرونباخ	٪٥٠	معامل ألفا كرونباخ	٪٦٠	معامل ألفا كرونباخ	٪٧٥

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على : " تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة ".

تم ترتيب متوسطات درجات عينة الدراسة (العينة الكلية، الطلاب، الطالبات، كلية التربية، كلية العلوم، كلية الدعوة، المستويات الأولية، المستويات النهائية، المعدل التراكمي) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد العينة :

١- فضلوا الأسلوب الهرمي في الأشكال، والتشريعي في الوظائف، والخارجي من المجال، والمتحرر من الميول، والمحلي من المستويات عن قائمة أساليب التفكير الخمسة في نظرية ستيبرنبرج، وهذا ما أكده ستبرنبرج في نظريته (عجوة [٢٢] ؛ خضر [٢٩]) .

٢- أن أفراد العينة تباينوا في قوة تفضيلهم للأساليب، فقد فضلوا الأسلوب: (الهرمي، الخارجي، التشريعي)، عن أساليب التفكير: (الفوضوي، الداخلي، العالمي).

٣- أن أفراد العينة لم يتباينوا في مرونتهم الأسلوبية فنجد أفراد العينة بمتغيراتها المختلفة أجمعوا على أساليب واحدة، وهذا نتيجة لم تتفق مع ما طرحه ستبرنبرج في نظريته من أن الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية، وقد يكون لتجانس المجموعة تأثير في ذلك، وفي نفس الوقت أظهرت نتائج الدراسة في الجدول نفسه أكدت على مبدأ أساسي بأن الأسلوب الأفضل في وقت (ما) ومرحلة عُمرية (ما) قد لا يكون الأفضل في وقت آخر، وهذا ما يلاحظ في الجدول نفسه باتفاق المتغيرات مع العينة الكلية في تفضيلهم لأسلوب التفكير الهرمي والخارجي عن باقي الأساليب .

٤- أوضحت نتائج الدراسة صحة ما توصل إليه ستبرنبرج بأن الأساليب تتأثر بالثقافة والتطبيع الاجتماعي، فقد فضلت العينة في الدراسة الحالية أساليب التفكير الهرمي، الخارجي، وأظهرت نتائج دراسة : (عجوة [١٤]؛ شين [٢٨]؛ شلبي [١٧]) غير ذلك .

الجدول رقم (٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة.

م	العينة الكلية ن=١٢٩٥		الطلاب ن=٨٨٣		الطالبات ن=٤١٢		كلية التربية ن=٦٩٩		كلية العلوم ن=٤١٩		كلية الدعوة ن=١٠٦		المستويات الأولية ن=٦٥٢		المستويات النهائية ن=٦٤٤		المعدل التراكمي ممتاز = ٦٨		المعدل التراكمي جيد جداً = ٣٦٢		المعدل التراكمي جيد = ٦٠٣		المعدل التراكمي مقبول = ٢٦٣	
	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	الأسلوب	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
١	الهرمي	٢٦,١١	الهرمي	٢٥,٥٠	الهرمي	٢٧,٥١	الهرمي	٢٥,٢٥	الهرمي	٢٧,٣٦	الهرمي	٢٦,٥٧	الهرمي	٢٦,٥٢	الهرمي	٢٥,٧٩	الهرمي	٢٦,٥٨	الهرمي	٢٧,٣٩	الهرمي	٢٥,٦٣	الهرمي	٢٥,٥٦
٢	الخارجي	٢٥,٢٠	الخارجي	٢٤,٥٦	الخارجي	٢٦,٥٥	التشريعي	٢٤,٧٠	الخارجي	٢٦,٢٩	الخارجي	٢٥,٧٤	التشريعي	٢٥,٥٩	الخارجي	٢٤,٩٤	التشريعي	٢٥,٨٦	الخارجي	٢٦,٢٣	الخارجي	٢٤,٩٦	التشريعي	٢٤,٩٨
٣	التشريعي	٢٥,٠٨	التشريعي	٢٤,٤٣	التشريعي	٢٦,٤٢	الخارجي	٢٤,٢٨	التشريعي	٢٥,٢٤.	التشريعي	٢٤,٩٣	الخارجي	٢٥,٥٤	التشريعي	٢٤,٥٦	الخارجي	٢٥,٠٨	التشريعي	٢٦,١١	التنفيذي	٢٤,٥٠	الخارجي	٢٤,٣٥
٤	التنفيذي	٢٤,٧٣	التنفيذي	٢٤,٤٢	الأقلي	٢٥,٦٥	التنفيذي	٢٤,٠٩	التنفيذي	٢٥,٠٨	التنفيذي	٢٤,٧٣	التنفيذي	٢٥,٠٥	التنفيذي	٢٤,٤٠	الملكي	٢٤,٤٥	الأقلي	٢٥,٦٣	التشريعي	٢٤,٤١	التنفيذي	٢٤,٣٢
٥	الأقلي	٢٤,٤٤	الأقلي	٢٣,٨٧	التنفيذي	٢٥,٨٣	الأقلي	٢٣,٧٠	الأقلي	٢٥,٤٦	الأقلي	٢٤,٥٣	الأقلي	٢٥,٠٣	المتحرر	٢٣,٨٨	المتحرر	٢٤,٢٦	التنفيذي	٢٥,٥٣	الأقلي	٢٤,٠٢	الأقلي	٢٤,٠١
٦	الملكي	٢٤,٠٥	المتحرر	٢٣,٧٣	الملكي	٢٥,٢٤	المتحرر	٢٣,٤٧	الملكي	٢٤,٩٩	الحكمي	٢٤,٤٨	الملكي	٢٤,٣٧	الأقلي	٢٤,٨٣	التنفيذي	٢٤,٠٤	الملكي	٢٤,٩٠	الملكي	٢٣,٦٧	المتحرر	٢٣,٧٣
٧	المتحرر	٢٣.٩٥	الملكي	٢٣,٥٠	المتحرر	٢٤,٤١	الملكي	٢٣,٢٩	المتحرر	٢٤,٥٣	المتحرر	٢٤,٣٣	المتحرر	٢٤,٠٢	الملكي	٢٣,٧٣	المحلي	٢٣,٥١	المتحرر	٢٤,٦٨	المتحرر	٢٣,٥٦	الملكي	٢٣,٦٦
٨	الحكمي	٢٣,٦٠	الحكمي	٢٣,٤٩	الحكمي	٢٣,٨٣	المحلي	٢٢,٩٤	الحكمي	٢٤,٤٧	المحافظ	٢٤,١٦	المحلي	٢٣,٧٧	الحكمي	٢٣,٥٦	الأقلي	٢٣,٤١	الحكمي	٢٤,٢٠	الحكمي	٢٣,٣٠	الحكمي	٢٣,٥٨
٩	المحلي	٢٣,٤٤	المحافظ	٢٣,٤٣	المحلي	٢٣,٦٦	الحكمي	٢٢,٨٥	المحلي	٢٤,٠٧	الملكي	٢٤,١٢	الحكمي	٢٣,٦٤	المحلي	٢٣,١١	الحكمي	٢٣,٠١	المحلي	٢٤,٠٨	المحافظ	٢٣,١٨	المحافظ	٢٣,٥٠
١٠	المحافظ	٢٣,٣١	المحلي	٢٣,٢٤	المحافظ	٢٣,٠٧	المحافظ	٢٢,٦٦	المحافظ	٢٤,٠٦	المحلي	٢٢,٨٥	المحافظ	٢٣,٦٢	المحافظ	٢٣,٠٠	الداخلي	٢١,٦٦	المحافظ	٢٣,٧٣	المحلي	٢٣,٠٦	المحلي	٢٣,٤٢
١١	العالمي	٢١,٨٥	العالمي	٢١,٦٨	العالمي	٢٢,٢٢	العالمي	٢١,٤٩	العالمي	٢٢,٣٠	العالمي	٢٢,١٣	العالمي	٢٢,١٢	العالمي	٢١,٨٥	المحافظ	٢١,٥٢	العالمي	٢٢,٠٨	العالمي	٢١,٧١	العالمي	٢١,٩٥
١٢	الداخلي	٢٠,٤٥	الداخلي	٢٠,٢٠	الداخلي	٢١,٠٠	الداخلي	٢٠,٥٠	الداخلي	٢٠,٤٦	الداخلي	٢٠,٠٧	الداخلي	٢٠,٧٩	الداخلي	٢٠,١١	العالمي	٢١,٠٤	الداخلي	٢٠,٧٧	الداخلي	١٩,٨٩	الداخلي	٢١,٠٦
١٣	الفوضوي	١٦,٤٤	الفوضوي	١٦,٤٨	الفوضوي	١٧,٠٠	الفوضوي	١٦,٤٩	الفوضوي	١٦,٨٠	الفوضوي	١٦,٩٤	الفوضوي	١٧,٠٠	الفوضوي	١٦,٢٨	الفوضوي	١٦,٣٨	الفوضوي	١٦,٩٣	الفوضوي	١٦,٣٤	الفوضوي	١٧,٠٠

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير "

تم استخدام تحليل التباين، ويتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التفكير التالية : (التشريعي ، التنفيذي ، العالمي ، الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الداخلي ، الخارجي) على النوع .

الجدول رقم (٧). تحليل التباين بين الطلاب والطالبات والكليات الثلاث.

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
١	التشريعي	النوع	٨٦٩،٢١٣	١	٨٦٩،٢١٣	٢٥،٩٤١	٠،٠٠٠✧
		الكلية	٨٤،٨٥٥	٢	٤٢،٤٢٨	١،٢٦٦	٠،٢٨٢
		النوع × الكلية	٧١٦،٩٠٩	١	٧١٦،٩٠٩	٢١،٣٩٥	٠،٠٠٠✧
		الخطأ	٤٣٢٥٨،٧١٣	١٢٩١	٣٣،٥٠٨		
		الكلي	٤٥٥١٨،١٦٦	١٢٩٥			
٢	التنفيذي	النوع	١٨٥،٢٣٤	١	١٨٥،٢٣٤	٥،٦٣٧	٠،٠١٨✧
		الكلية	٣٤٩،٤٠٤	٢	١٧٤،٧٠٢	٥،٣١٧	٠،٠٠٥✧
		النوع × الكلية	٤٣٥،٦٠٩	١	٤٣٥،٦٠٩	١٣،٢٥٧	٠،٠٠٠✧
		الخطأ	٤٢٤١٩،٩٢١	١٢٩١	٣٢،٨٥٨		
		الكلي	٤٣٨٣٩،٦٢٧	١٢٩٥			
٣	الحكمي	النوع	٢٠،٤٢٦	١	٢٠،٤٢٦	٠،٥٦٤	٠،٥٤٣
		الكلية	٤٦٧،٣٢٤	٢	٢٣٣،٦٦٢	٦،٤٤٧	٠،٠٠٢✧
		النوع × الكلية	٤٩٥،٠٩٤	١	٤٩٥،٠٩٤	١٣،٦٦٠	٠،٠٠٠✧
		الخطأ	٤٦٧٩٠،٧٢٧	١٢٩١	٣٦،٢٤٤		
		الكلي	٤٨٢٢٦،٧٥٨	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٤,٦٤٨	١	٩٤,٦٤٨	٣,٧٣٥	٠,٠٥٣❖
		الكلية	١٧٢,٩٥٦	٢	٨٦,٤٧٨	٣,٤١٣	٠,٠٣❖
٤	العالمي (الكلي)	النوع × الكلية	١١,٥٨٠	١	١١,٥٨٠	٠,٤٥٧	٠,٤٩٩
		الخطأ	٣٢٧١٢,٧٩٨	١٢٩١	٢٥,٣٣٩		
		الكلي	٣٣٠٣٣,٤٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٠,٢٦١	١	٠,٢٦١	٠,٠٠٩	٠,٩٢٦
		الكلية	٨٢,١٥١	٢	٤١,٠٧٦	١,٣٥٤	٠,٢٥٨
٥	المحلي	النوع × الكلية	١٠١٨,٩٥٩	١	١٠١٨,٩٥٩	٣٣,٥٩٧	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٣٩١٥٤,٦٣٠	١٢٩١	٣٠,٣٢٩		
		الكلي	٤٠٦١٢,٥٣٦	١٢٩٥			
		النوع	٦٠,٩٩٤	١	٦٠,٩٩٤	١,٥١٧	٠,٢١٨
		الكلية	١١٣,٣٥٨	٢	٥٦,٦٧٩	١,٤٠٩	٠,٢٤٥
٦	المتحرر (التقدمي)	النوع × الكلية	٦٨٧,٦٩٢	١	٦٨٧,٦٩٢	١٧,١٧١	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٥١٩١٤,٢٠٧	١٢٩١	٤٠,٢١٢		
		الكلي	٥٣١٢٧,٩٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٤٥,٣٦٦	١	٤٥,٣٦٦	١,٣٤٣	٠,٢٤٧
		الكلية	٣٢٣,٤٣٩	٢	١٦١,٧٢٠	٤,٧٨٩	٠,٠٠٨❖
٧	المحافظ	النوع × الكلية	٣٢٧,٥٧٩	١	٣٢٧,٥٧٩	٩,٧٠٠	٠,٠٠٢❖
		الخطأ	٤٣٥٩٩,٨١٣	١٢٩١	٣٣,٧٧٢		
		الكلي	٤٤٥٩٠,٦٦٠	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٢٧,٤١٨	١	٩٢٧,٤١٨	٢٥,٥٠٩	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٧٢٦,٩٦٥	٢	٣٦٣,٤٨٢	٩,٩٩٨	٠,٠٠٠❖
٨	الهرمي	النوع × الكلية	١٠٦٨,٩٣٧	١	١٠٦٨,٩٣٧	٢٩,٤٠٢	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٤٦٩٣٦,١٥٨	١٢٩١	٣٦,٣٥٦		
		الكلي	٥٠٧٥٧,٣٢١	١٢٩٥			
		النوع	٦٩٢,٢٢٥	١	٦٩٢,٢٢٥	٢١,٥٧٥	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٤٣٨,٦٩٠	٢	٢١٩,٣٤٥	٦,٨٣٦	٠,٠٠١❖
٩	الملكي	النوع × الكلية	٤٦٨,٥٣٨	١	٤٦٨,٥٣٨	١٤,٦٠٣	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٤١٤٢١,٤١٥	١٢٩١	٣٢,٠٨٥		
		الكلي	٤٣٦٢٢,٤٢٥	١٢٩٥			
		النوع	٧٢٩,٤٧٥	١	٧٢٩,٤٧٥	١٧,١٩٩	٠,٠٠٠❖
		الكلية	٥٤١,٩٤٢	٢	٢٧٠,٩٧١	٦,٣٨٩	٠,٠٠٤❖
١٠	الأقلي	النوع × الكلية	٤٩٣,٠٦٣	١	٤٩٣,٠٦٣	١١,٦٢٥	٠,٠٠١❖
		الخطأ	٤٥٧٥٤,٩٠٥	١٢٩١	٤٢,٤١٣		
		الكلي	٥٧١٨١,٥٤٣	١٢٩٥			
		النوع	٤٢,٩٧٢	١	٤٢,٩٧٢	٢,٤٠٠	٠,١٢٢
		الكلية	١٩,٩١٥	٢	٩,٩٥٧	٠,٥٥٦	٠,٥٧٤
١١	الفوضوي	النوع × الكلية	٢٣٦,٢٥٧	١	٢٣٦,٢٥٧	١٣,١٩٣	٠,٠٠٠❖
		الخطأ	٢٣١١٩,٧٦٨	١٢٩١	١٧,٩٠٨		
		الكلي	٢٣٤٩٣,٥٥٦	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
١٢	الداخلي	النوع	١٧٠.٠٦١	١	١٧٠.٠٦١	٤.٨٦٧	❖٠.٠٢٨
		الكلية	٢.٣٢٩	٢	١.١٦٥	٠.٠٣٣	٠.٩٦٧
		النوع × الكلية	٦.٠٩٧	١	٦.٠٩٧	٠.١٧٥	٠.٦٧٦
		الخطأ	٤٥١٠٨.٢٢١	١٢٩١	٣٤.٩٤١		
		الكلي	٤٥٢٩٥.٧٦٠	١٢٩٥			
١٣	الخارجي	النوع	٩١٧.٧٠٩	١	٩١٧.٧٠٩	٢٣.١٦٣	❖٠.٠٠٠
		الكلية	٨٠٩.٥١٢	٢	٤٠٤.٧٥٦	١٠.٢١٦	❖٠.٠٠٠
		النوع × الكلية	٨٦٦.٥٨١	١	٨٦٦.٥٨١	٢١.٨٧٢	❖٠.٠٠٠
		الخطأ	٥١١٤٩.٠٣٥	١٢٩١	٣٩.٦٢٠		
		الكلي	٥٤٧٢١.٠٣٤	١٢٩٥			

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين الطلاب والطالبات، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	٨٨٣	٢٤.٤٢٥	٦.١٦٨	٤١٣	٢٦.٤٨٦	٥.١١٢	٦.٣١٩	٠.٠٠٠
التنفيذي	٨٨٣	٢٤.٤٢٧	٥.٩٨٧	٤١٣	٢٥.٣٨٧	٥.٣٨٨	٢.٨٨٣	٠.٠٠٤
العالمي	٨٨٣	٢١.٦٨٠	٥.١٦٩	٤١٣	٢٢.٢٢٥	٤.٧٧٢	١.٨١٠	٠.٠٧

تابع الجدول رقم (٨).

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهرمي	٨٨٣	٢٥,٥٠٧	٦,٤٨١	٤١٣	٢٧,٥٦٦	٥,٥١١	٥,٩١٧	٠,٠٠٠
الملكي	٨٨٣	٢٣,٥٠٢	٦,٠٥٨	٤١٣	٢٥,٢٤٩	٥,٠٢١	٥,٤٥٢	٠,٠٠٠
الأقلي	٨٨٣	٢٣,٨٧٣	٦,٨٠٢	٤١٣	٢٥,٦٥٦	٦,١٢٨	٤,٧٠٩	٠,٠٠٠
الداخلي	٨٨٣	٢٠,٢٠٣	٦,٠٠٢	٤١٣	٢١,٠٠٢	٥,٦٩٠	٢,٢٦٩	٠,٠٠٢
الخارجي	٨٨٣	٢٤,٥٦٧	٦,٧٨٢	٤١٣	٢٦,٥٥٩	٥,٦٢٤	٥,٥٥٢	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول السابق :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير العالمي .

٢- يتضح أن قيمة "ت" في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح الطالبات، وعليه نقبل الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير السابقة لصالح الطالبات.

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاث (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير".

تم استخدام تحليل التباين، يتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً بين الكليات المختلفة عند مستوى (٠.٠٥) في أساليب التفكير التالية : (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين عينات الكليات الثلاث في أساليب التفكير، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للفروق بين الكليات الثلاث .

الجدول رقم (٩). قيمة (ف) في اختبار شيفيه للفروق بين عينة الكليات وأساليب التفكير (ن=١٢٩٦).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		التربية	٢٤.٧٠٨	- - -	- - -	- - -
١	التشريعي	العلوم	٢٥.٦٤٧	❖٠.٩٣٩٥	- - -	٠.٧١٣٧
		الدعوة	٢٤.٩٣٤	٠.٢٢٥٨	- - -	- - -
		التربية	٢٤.٠٩٥	- - -	- - -	- - -
٢	التنفيذي	العلوم	٢٥.٥٨٤	❖١.٤٨٨٧	- - -	٠.٥٩٤٠
		الدعوة	٢٤.٩٩٠	٠.٨٩٤٧	- - -	- - -
		التربية	٢٢.٨٥١	- - -	- - -	- - -
٣	الحكمي	العلوم	٢٤.٤٧٨	❖١.٦٢٧٤	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤.٤٨١	❖١.٦٢٩٩	٠.٠٠٢٥	- - -
		التربية	٢١.٤٩٧	- - -	- - -	- - -
٤	العالمي	العلوم	٢٢.٣٠١	❖٠.٨٠٣٦	- - -	٠.١٦٩٤
		الدعوة	٢٢.١٣٢	٠.٦٣٤٢	- - -	- - -
٥	المحلي	التربية	٢٢.٩٤٧	- - -	- - -	- - -

تابع الجدول رقم (٩).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		العلوم	٢٤.٠٧٣	١.١٢٦٣❖	- - -	٠.٢١٤٨
		الدعوة	٢٣.٨٥٨	٩.١١٤	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٤٧٩	- - -	- - -	- - -
٦	المتحرر	العلوم	٢٤.٥٣٩	١.٠٦٠٥❖	- - -	٠.٢٠٠١
		الدعوة	٢٤.٣٣٩	٠.٨٦٠٤	- - -	- - -
		التربية	٢٢.٦٦٠	- - -	- - -	- - -
٧	المحافظ	العلوم	٢٤.٠٦٩	١.٤٠٨٣❖	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤.١٦٠	١.٤٩٩٤	٠.٠٩١١	- - -
		التربية	٢٥.٢٥٧	- - -	- - -	- - -
٨	الهرمي	العلوم	٢٧.٣٦٤	٢.١٠٧١❖	- - -	٠.٧٨٩١
		الدعوة	٢٦.٥٧٥	١.٣١٨٠	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٣٩٣	- - -	- - -	- - -
٩	الملكي	العلوم	٢٤.٩٩٣	١.٦٠٠٥❖	- - -	٠.٨٧١٢
		الدعوة	٢٤.١٢٢	٠.٧٢٩٢	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٧٠٩	- - -	- - -	- - -
١٠	الأقلي	العلوم	٢٥.٤٦٠	١.٧٥٢٧❖	- - -	٠.٩٢٤٦
		الدعوة	٢٤.٥٣٧	٠.٨٢٨٢	- - -	- - -
		التربية	١٦.٤٩٣	- - -	- - -	- - -
١١	الفوضوي	العلوم	١٦.٨٠٤	٠.٣١٠٩❖	- - -	- - -
		الدعوة	١٦.٩٤٣	٠.٤٤٩٨	٠.١٣٨٩	- - -
		التربية	٢٠.٥٠٩	- - -	٠.٠٤٠٩	٠.٤٣٣٨
١٢	الداخلي	العلوم	٢٠.٤٦٨	- - -	- - -	٠.٩٣٩٠
		الدعوة	٢٠.٠٧٥	- - -	- - -	- - -
		التربية	٢٤.٢٨٣	- - -	- - -	- - -
١٣	الخارجي	العلوم	٢٦.٣٩٣	٢.١٠٩٨❖	- - -	٠.٦٤٧٨
		الدعوة	٢٥.٧٤٥	١.٤٦٢٠	- - -	- - -

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات وطلاب وطالبات كلية العلوم وطلاب وطالبات كلية التربية لصالح طلاب وطالبات كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي).

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على : " لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والكليات المختلفة على أساليب التفكير ".

تم استخدام تحليل التباين، والجدول رقم (٧) يوضح تأثير التفاعل بين العينات .

ولمعرفة اتجاه الفروق في تأثير التفاعل بين طلاب وطالبات الكليات الثلاث، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للتفاعل بين الكليات المختلفة .

يتضح من نتائج اختبار شفيه Scheffe، في الجدول رقم (٩) وجود :

١- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم وعينة كلية التربية لصالح عينة كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) .

٢- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية الدعوة وعينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي، ذلك لصالح كلية الدعوة .

٣- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم والتربية في أسلوب التفكير الحكمي لصالح كلية العلوم .

للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتيّ العلوم والتربية في أساليب التفكير".

استخدم الباحث تحليل التباين، والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول رقم (١٠). الفروق بين المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن=١١٩٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	التشريعي	٢٩٧.١٢٢	١	٢٩٧.١٢٢	٨.٥٣٦	❖٠.٠٠٤
١	الخطأ	٤١٣٤٩.٩٥٧	١١٨٨	٣٤.٨٠٦		
	الكلي	١٤٦٤٧.٠٧٩	١١٨٩			
	التنفيذي	١٠٧.٩٩٥	١	١٠٧.٩٩٥	٣.٢١٩	٠.٠٧٣
٢	الخطأ	٣٩٨٥٢.٩٤٨	١١٨٨	٣٣.٥٤٦		
	الكلي	٣٩٩٦٠.٩٧٩	١١٨٩			
	الحكمي	٢.١٠٥	١	٢١٠.٥	٠.٥٥١	٠.٩٨١
٣	الخطأ	٤٣٩٥٢.٨٦٦	١١٨٨	٣٦.٩٩٧		
	الكلي	٣٤٩٥٢.٨٨٧	١١٨٩			
	العالمي	٦٨.٥٨٧	١	٦٨.٥٨٧	٢.٦٥٧	٠.١٠٣
٤	الخطأ	٣٠٦٦٣.٧٨٤	١١٨٨	٢٥.٨١١		
	الكلي	٣٠٧٣٢.٣٧١	١١٨٩			
	المحلي	١٣٦.٠٦٧	١	١٣٦.٠٦٧	٤.٤٠٧	❖٠.٠٣٦
٥	الخطأ	٣٦٦٧٦.١٦٨	١١٨٨	٣٠.٨٧٢		
	الكلي	٣٦٨١٢.٢٣٥	١١٨٩			
	المتحرر	١٥١٠	١	١٥١٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٩٩٥
٦	الخطأ	٤٨١٨٢.٧٦٢	١١٨٨	٤٠.٥٥٨		
	الكلي	٤٨١٨٢.٧٦٤	١١٨٩			
	المحافظ	١٥٤.٦١٥	١	١٥٤.٦١٥	٤.٤٨١	❖٠.٠٣٤
٧	الخطأ	٤٠٩٨٧.٦٨٥	١١٨٨	٣٤.٥٠١		
	الكلي	٤١١٤٢.٢٩٩	١١٨٩			
	الهرمي	١٣٩.١٠٦	١	١٣٩.١٠٦	٣.٥٥٢	٠.٠٦٠
٨	الخطأ	٤٦٥٢٨.٧٣٣	١١٨٨	٣٩.١٦٦		
	الكلي	٤٦٦٦٧.٨٣٩	١١٨٩	١٤٣.٠٩١		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	الملكي	١٤٣.٠٩١	١	١٤٣.٠٩١	٤.٢٠٢	٠.٠٤١❖
٩	الخطأ	٤٠٤٥٩.٤٦٧	١١٨٨	٣٤.٠٥٧		
	الكلي	٤٠٦٠٢.٥٥٨	١١٨٩			
	الأقلي	٣٩٦.٠٤٩	١	٣٩٦.٠٤٩	٩.٠٢٩	٠.٠٠٣❖
١٠	الخطأ	٥٢١١٢.٠٧٣	١١٨٨	٤٣.٨٦٥		
	الكلي	٥٢٥٠٨.١٢٢	١١٨٩			
	الفوضوي	١٤٩.٤٠٢	١	١٤٩.٤٠٢	٨.١٧٠	٠.٠٠٤❖
١١	الخطأ	٢١٧٢٤.٤٣٠	١١٨٨	١٨.٢٨٧		
	الكلي	٢١٨٧٣.٨٣٢	١١٨٩			
	الداخلي	١١٦.٢٤٠	١	١١٦.٢٤٠	٣.٣١٣	٠.٠٦٩
١٢	الخطأ	٤١٦٧٩.١٩٢	١١٨٨	٣٥.٠٨٣		
	الكلي	٤١٧٩٥.٤٣٢	١١٨٩			
	الخارجي	٦٤.٩٢٤	١	٦٤.٩٢٤	١.٥٣٥	٠.٢١٦
١٣	الخطأ	٥٠٢٤١.٩٣٤	١١٨٨	٤٢.٢٩١		
	الكلي	٥٠٣٠٦.٨٥٨	١١٨٩			

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي :

١- عدم وجود تأثير دال للمستويات الأولية والنهائية على أساليب التفكير التالية : (التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الداخلي ، الخارجي) .

٢- وجود تأثير دال عند مستوى (٠.٠٥) للمستويات على أساليب التفكير التالية (التشريعي ، المحلي ، الملكي ، الفوضوي ، المحافظ ، الأقلي) .

ولمعرفة اتجاه الفروق للمستويات الأولية والنهائية تم حساب اختبار " ت " يوضحها الجدول رقم (١١) .

الجدول رقم (١١). قيمة " ت " للفروق بين متوسطات المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن = ١١٩٠).

أساليب التفكير	المستويات الأولية (ن = ٥٧٣)		المستويات النهائية (ن = ٦١٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعي	٢٥.٦١	٥.٧٧٠	٢٤.٦١٤	٦.٠١٧	٢.٩٢٢	٠.٠٠٤
المحلي	٢٣.٧٦	٥.٤٥٠	٢٣.٠٨٥	٥.٦٥٢	٢.٠٩٩	٠.٠٣٦
المحافظ	٢٣.٦١	٥.٦٤٧	٢٢.٨٩٤	٦.٠٧٦	٢.١١٧	٠.٠٣٤
الملكي	٢٤.٤١٣	٥.٦٠١	٢٣.٧١٩	٦.٠٤٥	٢.٠٥٦	٠.٠٤٠
الأقلي	٢٥.٠٣١	٦.٤٥٤	٢٣.٨٧٦	٦.٧٧٥	٣.٠٠٥	٠.٠٠٣
الفوضوي	١٦.٩٨٩	٤.٣٠٠	١٦.٢٨٠	٤.٢٥٣	٢.٨٥٨	٠.٠٠٤

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن قيمة " ت " في الجدول رقم (١١) لأساليب لتفكير التالية : (التشريعي ، المحلي ، الملكي ، المحافظ ، الأقلي ، الفوضوي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المستويات الأولية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن جميع أفراد عينة الكلية الطلاب والطالبات والكليات والمستويات الأولية والنهائية ، فضلوا الأسلوب الهرمي أكثر من الملكي والأقلي .

ويمتاز أسلوب التفكير الهرمي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بإدراك أصحابه بالأولويات المنطقية والواقعية في حل مشكلاتهم، ويرى الباحث أن للنظام التعليمي في طرق تدريسه وتقويمه دور أكبر ومؤثر في تشكيل أساليب التفكير لدى أفراد العينة ، حيث إن طريقة التدريس في الجامعات غالباً هي المحاضرة ، وأسلوب التقويم

في الجامعات غالباً يهتم بمقياس قدرة الطالب على تنظيم المادة ومعرفة الأفكار الرئيسية وأهميتها والعمل على ترتيبها .

لذا نجد أن أسئلة الاختبارات تتحدد في ضوء إجابات قصيرة أو اختيار من متعدد ، وهذا يتطلب منطقية للأسئلة الأكثر أهمية والإجابة عليها ، بالإضافة إلى أن محتوى المقررات الدراسية يعتمد بالأساس على التنظيم المنطقي. كل هذا أثر في تشكيل أساليب التفكير بهذا النمط ، وهذا ما أكد عليه سترنبرج [٢٥] بقوله : أن من مبادئ النظرية أن الفرد يميل غالباً إلى أسلوب واحد داخل كل فئة من فئات النظرية ، وأن هذه الأساليب يمكن تعلمها وتكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

وقد أوضحت نتائج دراسة (محمود [٨] ؛ محمود [٩] ؛ السليمان [١٠]) أن أسئلة الاختبارات تؤكد على مستويات الحفظ دون مستويات التقويم والتحليل والتركيب.

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفرد العينة فضلوا الأسلوب الخارجي أكثر من الأسلوب الداخلي ، حيث يمتاز أصحاب أسلوب التفكير الخارجي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بالانفتاح على الغير ، والنضج العقلي والاهتمام بالثقافة وحب الاستطلاع ، وقدرتهم على التصرف في المواقف الاجتماعية بإيجابية وسهولة ، فهم ببساطة يتميزون بانفتاح ذهني واجتماعي كبيرين ، وهذه نتيجة تبدو منطقية من خلال خبرة الباحث في التعامل والتفاعل مع طلابه.

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفراد العينة فضلوا الأسلوب التشريعي عن الأسلوب التنفيذي في وظائف النظرية ، والمتحرر عن المحافظ ، وأصحاب هذا الأسلوب في الغالب يفضلون التجديد وعمل الأشياء بطرقهم لا بطرق الآخرين ، ويفضلون حل المشكلات بطريقة تثير فيهم الابتكارية ، ويفضلون المواقف غير المألوفة والتغيير بحده الأقصى (متحرر) عن التفكير بالقوانين والأنظمة الموجودة .

وهذا يتطلب من الأساتذة الاستفادة من إيجاد بيئة ابتكارية تتمثل في اختيار أو انتقاء استراتيجيات تدريسية متنوعة ابتداءً من صياغة السؤال الابتكاري، فالأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم الطلاب على نحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات وبإعداد أو تأليف وتكوين الإجابات، وهذه الأسئلة تزيد من اندماج الطلاب وترفع مستوى تفكيرهم وتوجههم على نحو أنجح للقيام بمهامهم الأكاديمية .

وتشجيع المشروعات البحثية الجماعية والنشاطات الجامعية التي يكون للطالب الدور الأكبر والفعال فيها، مع إتاحة الفرصة لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤى، وتبني طرائق وإستراتيجيات تدريس تدعم هذا الجانب مثل: التعلم بالاكتشاف والتعليم القائم على أساس حل المشكلة، وذلك لارتباط التفكير بمهارات حل المشكلة .

يلاحظ من الجدول نفسه أن جميع أفراد العينة (الكلية) الطلاب، الطالبات، الكليات بأنواعها والمستوى الدراسي فضلوا الأسلوب المحلي على العالمي، فأفراد أسلوب التفكير المحلي يميلون غالباً نحو المشكلات التي تتطلب بحث التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويهتمون بالجزيئات والتجريد وهذا ناتج عن تأثير أسلوب النظام التعليمي، ونظام الاختبارات حيث أن أسلوب التفكير يكتسب ويتعلم.

وعلى ذلك فالحاجة ضرورية لإثراء المناخ التعليمي في الجامعة كي تكون الجامعة حضينة لبيئة منمية للتفكير ومحفزة له .

وقد توقع الباحث أنه بتفضيل العينة الأسلوب الخارجي والتقدمي والتشريعي والهرمي يفضلون الأسلوب العالمي بدلاً من المحلي، ولكن تأثير النظام التعليمي في تدريسيه وتقويمه أثر تأثيراً كبيراً في أن يفضلوا الأسلوب المحلي ، وهذا ما لا يتسق مع تفضيلاتهم في أساليب التفكير السابقة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن أساليب التفكير المولدة للابتكار كالتشريعي، المتحرر، الحكمي، العالمي، الداخلي جاءت في المرتبة التالية بعد أساليب التفكير البسيطة كأساليب التفكير الهرمي، الخارجي، التنفيذي، وهذا يدل على أن طبيعة النظام التعليمي بطرائق تدريسه ومحتوى بنيته المعرفية وتقويمه، لا تشجع كثيراً على ممارسة هذه الأساليب، بالإضافة إلى نوع التنشئة الاجتماعية، تُطبع الفرد على أن يقرر غيره ما هي أكثر الأشياء أو أقلها أهمية في حياته الدراسية، وتتفق الدراسة الحالية مع صاحب النظرية بأن الأساليب الفكرية يمكن تعلمها وتتأثر كثيراً بنوع التنشئة الاجتماعية، وما أوضحه محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، من أن أساليب التقويم تهتم كثيراً بأساليب التفكير البسيطة.

وفيما يتعلق بالطالبات يلاحظ من نتائج الجدولين (٨، ٩) أن الطالبات يتميزن بأساليب التفكير التالية : تشريعي، تنفيذي، هرمي، ملكي، أقلي، داخلي، خارجي، عن الطلاب. فالطالبات اللاتي يتميزن بأساليب التفكير التشريعية يتميزن بالتجديد والابتكار، والتعامل مع المشكلات التي تستثير فيهن الابتكارية، ويتميزن بالنظام والتنظيم والمرونة، والمنطقية والواقعية في حل مشكلاتهن المختلفة، ولديهن إدراك جيد بالأولويات (هرمي) ويتميزن بالجدية في أداء الأعمال ويفعلن ما يطلب منهن باهتمام شديد في ضوء التعليمات المحددة (تنفيذي).

وقد أوضح الشهري [٣٠] أن الدرجات التحصيلية لطالبات الجامعة في مختلف التخصصات أعلى من الطلاب، كما أنهن يتميزن بالقلق والتوتر تجاه مستقبلهن، وتحقيق أولوياتهن على الرغم من أنهن يرون الأولويات متساوية الأهمية، كما أنهن لا يواصلن العمل في تحقيق أهدافهن (أسلوب أقلي) حيث أشارت نتائج دراسة غبّان [٣١] إلى تسرب الطالبات من دراستهن الجامعية بنسبة تفوق الطلاب في ذلك.

ونتيجة لظروف تنشئتهن الاجتماعية المتميزة بالإنطوائية فهن يسعين نحو تحقيق أهدافهن التعليمية (داخلي) إلا أنهن يتعاملن مع الآخرين بيسر وسهولة وانفتاح، ولديهن حس وإدراك اجتماعي كبير ويتفاعلن مع مشكلات الآخرين ويقدمن الحلول للمشكلات بصرف النظر عن العقبات مهما كانت صغيرة أو كبيرة (خارجي)، ولذلك يكون طرحهن للمشكلات مبسط إلى حدّ التشويه (ملكي).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عجوة [١٨] في أنه لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث، ما عدا في أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور، والمحلي والمحافظ في صالح الإناث، وكذلك مع دراسة تشين (Cheen) [٢٨] في أن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوبي التفكير التشريعي والتنفيذي، وشلبي [١٧] في أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير التشريعي، الحكمي، الهرمي، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف في البيئة التعليمية والاجتماعية من حيث نوع التفاعل الاجتماعي، ونوع التقويم في نظام التعليم، حيث أوضح سترنبرج [٢٥] أن أسلوب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي له علاقة دالة إحصائياً بالتفكير التحليلي والابتكاري، وهذا ما يمكن أن يشجع القائمون على العملية التعليمية بإيجاد بيئة ابتكارية تساعد على الابتكار والإبداع ابتداءً من اختيار طرائق تدريس، وبناء برامج أنشطة جامعية يكون محورها الطالب.

ومن خلال استقراء النتائج يلاحظ أن الطالبات أقدر من الطلاب في التميز بالأنشطة الإبداعية والابتكارية التي تظهر قدراتهن الكامنة، وأفكارهن الخاصة متى ما وجدت بيئة ابتكارية قوامها أستاذ يقوم بتنمية الدافعية عندهن، وإدارة مسئولة وواعية بأهمية الابتكار في حياة الأمم .

وهذا ما أوضحه الشهري [٣٢] بأن معلمات التعليم العام في المدينة المنورة تتوافر لديهن وبدرجة عالية الكثير من الممارسات التربوية المؤدية لتنمية بيئة ابتكارية في داخل الفصل المدرسي .

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض من مبادئ نظرية سترنبرج حيث إن الطالبات أقدر من الطلاب على (تسييس) أنفسهم عقلياً ، وأقدر في استخدام القدرات والتنسيق فيما بينها ، وأقدر في كيفية استخدام القدرات ، وطبيعة الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب مع تعقد الحياة وظروفها .

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أفراد عينة كلية الدعوة يتميزون بأسلوب التفكير الحكمي عن أفراد عينة كلية التربية ، ويمكن تفسير ذلك بأن عينة كلية الدعوة يميلون أكثر لتقييم القواعد والإجراءات والحكم على ألأشياء وتفضيل المشكلات التي تتضمن تحليل وتقييم الأشياء والأفكار .

وبالنظر إلى طبيعة محتوى المقررات الدراسية بكلية الدعوة يلاحظ أن في غالبها الأعم دراسة عن العقيدة الإسلامية ، بما فيها من أحكام وتشريعات مختلفة ، ودراسة المذاهب الدينية الإسلامية يتطلب من الطلاب عدم إصدار أحكام قبل تحليل الرأي والرأي الآخر ، والقدرة على التحليل والتفسير والمحاورة ، وتقديم الآراء والمقترحات ، مما أدى إلى تنمية الأسلوب الحكمي لدى عينة كلية الدعوة .

ونتائج الدراسة الحالية تتفق جزئياً مع دراسة عجوة [١٤] في أن طلاب الأقسام الأدبية يميلون إلى الأسلوب الحكمي عن طلاب الأقسام العلمية .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تتميز عن عينة كلية التربية في أساليب التفكير التالية : (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المحلي ، المتحرر ، المحافظ ، الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الخارجي) .

ويمكن تفسير نتائج ذلك بأن عينة كلية العلوم يتميزون بالتفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير للحقائق والوقائع والمشاكل (تشريعي)، من خلال القيام بالتجريب والطرق المحددة مسبقاً، وتطبيق القوانين (تنفيذي) ويتميزون بالإدراك المنطقي والواقعي، ومنظمون جداً في حل مشكلاتهم (هرمي)، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم المختلفة ومنها الدراسية أولاً بأول (ملكي) مع حسن التقيد بالقوانين والإجراءات (محافظ) مع ميلهم لحل المشكلات التي تتطلب البحث عن التفاصيل، واستمتاعهم بدراسة حقائق العلم بشكل تفصيلي (محلي)، مع القيام بممارسة التحليل، وإيجاد مجموعة من الأفكار المجردة (كلي) ولذلك يستمتعون بدراسة الحقائق غير المألوفة في حياته الدراسية (تقدمي) ويفضلون العمل في شكل جماعات منظمة ومنضبطة، وخاصة في المعامل التي تسودها علاقات اجتماعية وشخصية وحس اجتماعي عالي (خارجي) فهم متسامحون ومرنون مع بعضهم البعض (أقلي) .

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عجوة [١٤] في عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية، إلاّ في أسلوبي التفكير الحكمي والكلي لصالح التخصصات الأدبية، ومحمود [١٨] بعدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية إلاّ في أسلوبي التفكير (المحلي والهرمي) لصالح الأقسام العلمية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شلبي [١٧] في أن للتخصص تأثير على أساليب التفكير : (التشريعي، الحكمي، التنفيذي، المحافظ، الهرمي، الداخلي، الخارجي، الملكي) .

وبشكل عام يرى الباحث أن أفراد عينة كلية العلوم لديهم مرونة في أساليب تفكيرهم أكثر من عينة كلية التربية ويفسر هذا بأنهم راضون عن أنفسهم وعن تخصصاتهم بدرجة أعلى من عينة كلية التربية .

وعليه يمكن القول أن أفراد عينة كلية العلوم أقدر في مواجهة متطلبات الحياة المختلفة قياساً بالعينات الأخرى، وهذا يتطلب من المسئولين في الجامعة التنويع في الأنشطة المختلفة، وإيجاد برامج متنوعة ومتعددة لإكساب جميع الطلاب التنوع في أساليب التفكير، وبالتالي إكسابهم القدرة الإيجابية على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تميزت عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

وهذه النتيجة يصعب تفسيرها في ضوء أن الأفراد ذو الأسلوب الحكمي يميلون أكثر لتقويم القواعد والإجراءات والحكم على الأشياء وبالنظر إلى طبيعة المواد العلمية، فإنها تتناول مشكلات في ضوء نظريات مسلم بصحتها، فهي عبارة عن مجموعة من الحقائق، أكثر من أنها مجموعة من الآراء ووجهات نظر متباينة .

ولكنه في نفس الوقت قد يكون لمواد متطلبات الجامعة والمواد الاختيارية أثر في ذلك، خاصة وأنها مواد أدبية ودينية، بالإضافة إلى تجانس أثر التنشئة الاجتماعية، وتماثل النظام التعليمي للعينات المختلفة .

أما طلاب وطالبات المستويات الأولية فتميزوا بالأساليب التالية : (التشريعي، المحلي، الملكي، الفوضوي، المحافظ، الأقلي)، فهم يتمتعون بأهداف متنوعة ولكنها غير واضحة، وليس هناك تنظيم منطقي في معالجتهم للمشكلات التي يواجهونها ولذا فهم يفضلون المشكلات التي لا تكون معدة مسبقاً، ويميلون لابتكار الحلول لها بطريقتهم الخاصة، ويرون أنه ليست هناك مشكلة في حياتهم الدراسية تستحق أن تكون لها أهمية لذا فإنهم غير واعين بأنفسهم وأهمية الدراسة لهم مستقبلاً، ولذا فهم يتقيدون بالأنظمة التعليمية والاجتماعية ولا يحبذون التغيير الكبير في حياتهم العلمية والعملية، لكنهم في نفس الوقت لا يرون أن هناك أولويات يجب الاهتمام بها .

وهذا يتطلب من المسئولين العمل على إيجاد برامج توعية لإيضاح الأهداف من الدراسة الجامعية وتعزيز الدافعية والطموح لديهم .

ولم تظهر النتائج أن لطالبات وطلاب المستويات النهائية أساليب تفكير خاصة بهم، ويعتبر ذلك شاهداً واضحاً على أن طبيعة النظام التعليمي الجامعي في أنشطته ومقرراته الدراسية وأساليب تدريسه لا تكسب الطالب التنوع في أساليب التفكير .

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدارسة يوصي الباحث بما يلي :

١- تطوير العمليات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية حيث أظهرت النتائج عدم وضوح أساليب التفكير لدى عينة كلية التربية مقارنة بكلية العلوم .

٢- تشجيع وتطوير النشاطات اللاصفية المؤدية إلى الابتكارية لدى طالبات جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب في أساليب متعددة قوامها المرونة الفكرية والإبداعية .

٣- دارسة مستوى الطموح، وتقدير الذات لطلاب جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب على تسويس أنفسهن مع متطلبات الحياة .

٤- تنوع المحتوى العلمي لمواد متطلبات الجامعة والكليات قوامه التعدد والتنوع في الأفكار والرؤى المطروحة، فأساليب التفكير تكتسب وتتعلم .

٥- إقامة دورات تدريبية للأستاذ الجامعي تتمثل بإيضاح أهمية التفاعل البناء، ومدى أهميته في بناء شخصية الطالب علاوة على تبيان أهمية الاستراتيجيات التدريسية والتي يكون للطالب دور أكبر، وانعكاس ذلك على بناء شخصية الطالب الجامعي .

بحوث مقترحة

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية في البيئة السعودية :

١- إجراء الدراسة نفسها على طلاب ما قبل التعليم الجامعي .

٢- إجراء الدراسة نفسها على أساتذة الجامعات ، ومعلمي التعليم العام .

٣- إجراء دراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام مستخدماً الأداة الخاصة بأساليب التفكير التي لها علاقة بأساليب التدريس .

المراجع

[١] كفافي، علاء الدين : *منهاج مدرسي للتفكير*، دراس النهظة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م .

[٢] الأعسر، صفاء يوسف : التعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٨ .

[٣] عجاج، خيري المغازي : *أساليب التفكير والتعليم*، القاهرة، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠ .

[٤] قطامي، نايفة : *تعليم التفكير*، عمان، دار الفكر للطباعة، ط١ ، ٢٠٠١م .

[٥] جروان، فتحي عبدالرحمن : تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات – دار الفكر للطباعة والنشر، ط ، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ .

[٦] الحارثي، إبراهيم : *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير*، مكتبة الشقري، الرياض، ط١ ، ٢٠٠٢م .

[٧] جاد، محمد لطفي : *استراتيجيات ومهارات تنمية التفكير من خلال اللغة العربية* ، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤ .

[٨] محمود، عبدالله عبدالحميد : دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام ١٤٠٥ – ١٤١٠هـ، *مجلة الجامعة الإسلامية* ، العدد (١٠١)، ١٤١٥هـ، ص ص ٤٥٩ – ٤٨٤ .

[٩] محمود، محمد خيري : دراسة تقويمية تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للتقويم التربوي*، م٢، ع١، ١٩٩٤، ص ص ٥٥ — ١٠٥ .

[١٠] السليمان، سليمان سعد : دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين) بالمملكة العربية السعودية، *مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود*، ١٩٩٦، ص ص ١ — ٧٠ .

[١١] قمبر، محمود وآخرون : *الإبداع في الثقافة والتربية*، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧م .

[١٢] السعيد، هدى راشد : *مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨ .

[١٣] شحاتة، حسن : *أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي*، الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ١٩٩٥م .

[١٤] عجوة، عبدالعال : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية ببنها*، المجلد التاسع، العدد (٣٣)، ١٩٩٨، ص ص ٣٦٣ — ٤٢٩ .

[١٥] جابر، عبدالحميد جابر : *قراءات في تعليم التفكير والمنهج*، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.

[١٦] اللهيبي، ناصر حامد : *أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢١هـ .

[١٧] شلبي، أمينة إبراهيم : بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (٣٤) المجلد (١٢)، ٢٠٠٢، ص ص ٨٧ — ١٤٢ .

[١٨] محمود، عبدالمنعم الدردير : أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٧) الجزء الثاني، ٢٠٠٣، ص ص ٩ — ٨٥ .

[١٩] السيد، أحمد البهي : *العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الإبداعي*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٤، ٢٠٠٤، ص ص ١ — ٤٢ .

[٢٠] مراد، صلاح ؛ فوزي، علي : *أنماط التعلم والتفكير والأداء على اختبار الاستعدادات للقبول بالمعهد العالي للتمريض بجامعة القاهرة*، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٦، ١٩٩٤م، ص ص ١ — ٢٩ .

[٢١] Grigorenko, E. L. & Strenberg R. (1995): Style of thinking in the school, *European Journal for high ability,* Vol. 6, PP. 210-219.

[٢٢] عجوة، عبدالعال؛ أبو سريع، رضا : *قائمة أساليب التفكير*، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٩ .

[٢٣] قاسم، نادر فتحي : *العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩ .

[٢٤] حبيب، مجدي عبدالكريم : *دراسات في أساليب التفكير*، القاهرة، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥ .

[٢٥] Strenberg R. & Grigorenko, E. L. (1997): Style of thinking, abilities and academic performance *Exceptional children.* Vol. 63, PP. 295-312.

[٢٦] Zhang L. & Strenberg (1998): Thinking styles abilities and acadamic a chievement a mong Hong Kong University students. *Educational Research Journal,* Vol. 13, PP. 41-62.

[٢٧] Bernardo A. B. & Zhang (2002): Thinking styles and academic a chievement a mong Filipino students. *Journal of Genetic psychology,* Vol. 163, PP. 149-165.

[٢٨] Chen, C. H. (2001): preferred learning styles and predominant thinking styles of twainese students in accounting classes unpublished. Thesis. U. Of South Dacota.

[٢٩] خضر، عادل سعد : *أساليب التفكير*، (ترجمة) سترنبرج روبرت، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤ .

[٣٠] الشهري، حاسن : *دراسة وصفية تحليلية لدرجات المتخرجين والمتخرجات في كلية التربية بالمدينة المنورة*، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المجلد الخامس، ١٩٩٢، ص ص ٣٥ – ٧١ .

[٣١] غبّان، محروس؛ الحربي، عبدالغني : *الهدر التعليمي في جامعة الملك عبدالعزيز – دراسة وصفية تحليلية*، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ١٥٣، ١٩٩٩م، ص ص ١ – ١٣٥ .

[٣٢] الشهري، حاسن : *مقياس البيئة الابتكارية للممارسات المهنية للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر طلابهم*، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العد ١٠١، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤١ – ١٤٠ .

Thinking Styles of Freshman and Senior Students at Taibah University

Hasen R. Al-Shehri

Associate professor Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, Taibah University, Al-Madinah Al-Munawwarh, S.A.

Abstract. This study aimed at determining the favorite thinking styles of Taibah University students (males & females). The study was carried out on a sample of students from Taibah University. Subjects were 1296 from Faculties of Science (442) males and (257) females;; Education (335) males and (156) females; and Al-Daawah (106) males; during the second semester in 1424H. The researcher used the Thinking Styles Inventory (Short Version) prepared by Sternberg and translated into Arabic by Al-Darderee and Al-Taib for measuring the thirteen thinking styles. Factor analysis, coefficients of correlation and analysis of variance were used. Results were:

1. Taibah University female students significantly (at level 0.05) outperformed male students in regard to these thinking styles: legislative, executive, hierarchical, monarchic, oligarchic, internal, and external.
2. The Faculty of Science students significantly (at level 0.05) outperformed the Faculty of Education students (males & females) in regard to these thinking styles: legislative, executive, judicial, local, liberal, conservative, hierarchical, monarchic, oligarchic, anarchic, and external.
3. Students from the Faculty of Al-daawah significantly outperformed students of the Faculty of Education in regard to the judicial style of thinking.
4. The freshman students (males & females) significantly outperformed the senior students in regard to these thinking styles: legislative, local, monarchic, conservative, oligarchic, and anarchic.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٨٩- ٩٥٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

التراجيح: تأليف برهان الملة والدين محمد بن محمد النسفي الحنفي (ت٦٨٧هـ) دراسة وتحقيق وتعليق

شريفة بنت علي بن سليمان الحوشاني
أستاذ أصول الفقه المساعد بقسم الدراسات الإسلامية،
كلية الآداب للبنات بالرياض، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر في ١٤٢٦/١٠/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. تناول المصنف في كتابه «التراجيح»، طرق دفع التعارض الظاهري، الواقع في النصوص الشرعية، الواردة في الكتاب والسنة، وكذا التعارض الواقع بين بعض الأدلة العقلية، ومن بين تلك الطرق التي يدفع بها التعارض ما يسمى بالترجيح.

وهذا الطريق صال فيه علماء الأصول، وبذلوا فيه أقصى ما لديهم من جهد وإمكان، حتى استوعبوا جميع مسالكه، وأفردوا له أبوابًا مستقلة في كتبهم الأصولية.

ومن هنا تكمن أهمية تحقيق هذا الكتاب، وإخراج النص بالصورة التي أرادها المؤلف أو قريبًا منها بحسب الإمكان، مع بيان ما يحتاج إلى بيان، من خلال التعليق والدراسة في الهامش، وإخراج هذا الكتاب من ظلمة رفوف المكتبات الأجنبية، إلى نور المكتبات العربية والإسلامية، لينتفع به – بإذن الله – المتخصصين في علم أصول الفقه.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن الأدلة الشرعية الكلية، التي هي أساس الفقه الإسلامي ومصدره، منها ما هو قطعي الدلالة، ومنها ما هي ظني الدلالة، وهذه الأدلة الظنية قد يقع التعارض فيما بينها، والتعارض قد يقع بين الدليلين المنقولين، ويقع بين الدليلين المعقولين، ويقع بين الدليل المنقول والدليل المعقول.

ومعرفة الترجيح بين هذه الأدلة، وحكم كل منها من ضروريات المجتهد، ولأهمية هذا الموضوع، فقد كتب فيه الأصوليون، وأجادوا في ذلك، إلا أن منهجيتهم في التأليف والكتابة فيه، اختلفت حسب وجهات نظرهم، فمنهم من جعل موضوع التعارض والترجيح بعد الأدلة المتفق عليها، ومنهم من جعله بعد الأدلة المتفق عليها والمختلف فيها، ومنهم من فرقه فجعله بعد كل دليل، أو بعد كل دليل يقع فيه تعارض، ومنهم من قدمه على باب الاجتهاد والمجتهد، ومنهم من أخره فذكره بعد باب الاجتهاد.

كما أن من العلماء من أفرد له مصنفًا خاصًا، كما هو الحال مع مصنف هذا الكتاب «التراجيح» الفقيه النسفي، وكذلك الآمدي وغيرهم.

واختلافهم في منهجية التأليف، لا تقلل من أهمية الموضوع، إلا أن من جعله موضوعًا مستقلاً سواء في كتب الأصول، أو أفرد له كتابًا خاصًا، سهل على الباحثين وطلبة العلم الحصول على بغيتهم دون عناء، كما أنه جمع جزئيات الموضوع في باب واحد، ومن فرقها شتت الموضوع، وصعب على الباحثين الحصول على مرادهم، كما أنه أدى إلى تكرار بعض المسائل.

ولأهمية هذا الموضوع، وحاجة المجتهدين إلى معرفة كيفية الترجيح بين الأدلة عند التعارض، شرعت في دراسة وتحقيق هذا الكتاب، وإخراجه من ظلمة رفوف المكتبات الأجنبية، إلى نور المكتبات العربية والإسلامية، لينتفع به طلبة العلم، خاصة وأن الكتاب

لم يحقق من قبل، وتحقيق الكتب القديمة، لأولئك الفحول والجهابذة من العلماء، لا تخفى أهميتها على المتخصصين في هذه العلوم.

هذا وقد قسمت الكتاب إلى قسمين:

القسم الأول: القسم الدراسي وجعلته في تمهيد، وثلاثة مباحث.

المبحث الأول: ترجمة شخصية المؤلف.

المبحث الثاني: التعريف بكتاب « التراجيح ».

المبحث الثالث: منهج التحقيق والتعليق والدراسة.

القسم الثاني: القسم التحقيقي، وفيه تحقيق الكتاب، وقد ذكرت منهجي في التحقيق والدراسة والتعليق في المبحث الرابع من القسم الأول.

وبعد أن وفقني الله لإتمام تحقيق هذا الكتاب، فإنني أحمده سبحانه وتعالى على توفيقه وامتنانه، وما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان من خطأ وزلل، وإن لم أقصده فمن نفسي واستغفر الله، وأسأل الله أن ينفعني به وسائر المسلمين، وأن ينفع به مؤلفه.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

التمهيد

في أوائل القرن السابع الهجري كانت الدولة العباسية قائمة في بغداد، وكان العالم الإسلامي آنذاك منقسمًا إلى دويلات كثيرة، انشغل حكامها بالتوسع كل على حساب الآخر، ولم يدركوا خطر الغزو المغولي.

ولم يكن سقوط بغداد حدثًا مفاجئًا، وإنما كان نتيجة حتمية لضعف العالم الإسلامي، الذي أتاح الفرصة للمغول لشن غاراتهم، وغزو البلاد الإسلامية.

ونتيجة لتدهور الوضع السياسي ظهرت الانحرافات الدينية والبدع، وقامت الفتن العظيمة بين أهل السنة والطوائف الأخرى، وما تبع ذلك من نهب وسلب وإحراق، وقد وقف العلماء والقضاة والدعاة، من أهل السنة في وجه تلك الفتن، ومحاربة البدع.

كما أن الحياة الاقتصادية تدهورت، بسبب الحروب الداخلية والخارجية، والزلازل، وكثرة الحرائق، مما أدى إلى غلاء الأسعار، وانحطاط الحياة الاقتصادية[١].

ومن خلال المعطيات السابقة تبين أن الحياة التي عاشها الفقيه النسفي، كانت حياة مليئة بالحروب والنزاعات السياسية والدينية، انعدم فيها الاستقرار الأمني، وتدهورت فيها الحياة الاقتصادية، إلا أن ذلك لم يؤثر على دور المدارس تأثيرًا كبيرًا، بل ظلت المدارس تؤدي دورها في التعليم، والتأليف، ومحاربة البدع.

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف[٢]

أولاً: نسبه

هو محمد بن محمد[٣] بن محمد النسفي، الحنفي، أبو الفضل[٤]، برهان الدين.

---

(١) انظر: البداية والنهاية (٩٨/١٣، ١٢٨، ١٦٧، ١٨٢، ٢٣٨)، المنتظم لابن الجوزي (٣٠٤/١٦)، الكامل (٢٣/٩)، تاريخ الإسلام د. حسن إبراهيم حسن (١٣٤/٤، ٣٠٩).

(٢) موارد ترجمة المؤلف رحمه الله: دول الإسلام للذهبي (١٤٣/٢)، العبر في خبر من غبر (٣٤٦/٥)، الوافي بالوفيات (٢٨٢/١، ٢٨٣)، الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤، ١٩٥)، تاج التراجم (٢٤٦، ٢٤٧)، مفتاح السعادة (٢٨١/١)، تاريخ العراق بين احتلالين (٣٤٣/١، ٣٤٤)، هدية العارفين (١٣٥/٢)، طبقات المفسرين للداودي (٢٥٠/٢)، شذرات الذهب (٣٨٥/٥)، الأعلام للزركلي (٣١/٧)، معجم المؤلفين لكحالة (٢٩٧/١١).

(٣) شذرات الذهب (٣٨٥/٥): «محمود».

(٤) الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣): «أبو الفضائل».

ثانيًا: مولده ووفاته

ولد الفقيه الأصولي النسفي سنة (٦٠٠هـ) تقريبًا[٥]، ومنهم من جزم بمولده سنة (٦٠٠هـ)[٦].

توفي في بغداد في ٢٢ من ذي الحجة. واختلفوا في سنة وفاته والذي عليه أكثر المؤرخين والمترجمين أنه توفي سنة (٦٨٧هـ)[٧].

ثالثًا: صفاته

فقد ذكر المؤرخون عدة صفات منها:

جاء في دول الإسلام بأنه: «شيخ الفلسفة ببغداد»[٨]، وفي العبر: «المتكلم صاحب التصانيف في الخلاف»[٩].

---

(٥) انظر: الوافي بالوفيات (١/٢٨٢)، الجواهر المضيئة (٣/٣٥١)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤)، تاج التراجم (٢٤٦)، طبقات المفسرين للداودي (٢/٢٥٠)، تاريخ العراق بين احتلالين (١/٣٤٤).

(٦) انظر: العبر في خبر من غبر (٥/٣٤٦)، شذرات الذهب (٥/٣٨٥)، الأعلام للزركلي (٧/٣١).

(٧) انظر: دول الإسلام (٢/١٤٣)، الوافي بالوفيات (١/٢٨٣)، الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣/٣٥١)، تاج التراجم (٢٤٦)، تاريخ العراق بين احتلالين (١/٣٤٣)، معجم المؤلفين (١١/٢٩٧)، الأعلام للزركلي (٧/٣١).

(٨) انظر: دول الإسلام (٢/١٤٣).

(٩) انظر: العبر في خبر من غبر (٥/٣٤٦).

وفي الوافي بالوفيات: «الحنفي المنطقي، صاحب التصانيف، قال ابن الفوطي[(١٠)]: هو شيخنا، المحقق، المدقق، العلامة، الحكيم، له التصانيف المشهورة، كان في الخلاف والفلسفة، متع بحواسه، وكان زاهدًا»[(١١)].

وفي الجواهر المضيئة: « صاحب التصانيف الكلامية والخلافية»[(١٢)].

وجاء في الفوائد البهية: «كان إمامًا، عالمًا، فاضلاً، مفسرًا، محدثًا، أصوليًا، متكلمًا»[(١٣)].

وفي طبقات المفسرين: «صاحب التصانيف الكلامية والخلافية»[(١٤)].

وذكر في الأعلام: أنه «عالم بالتفسير، والأصول، والكلام، من الأحناف»[(١٥)].

وفي معجم المؤلفين: «مفسر، فقيه، أصولي، متكلم، حكيم، منطقي»[(١٦)].

---

(١٠) ابن الفوطي هو: عبد الرزاق بن أحمد بن محمد الصابوني، المعروف بابن الفوطي، أبو الفضل، كمال الدين، مؤرخ يعد من الفلاسفة، ولد ببغداد سنة (٦٤٢هـ)، له مصنفات عديدة، توفي سنة (٧٢٣هـ).

انظر: فوات الوفيات (٢٧٢/١)، الأعلام للزركلي (٣٤٩/٣).

(١١) انظر: الوافي بالوفيات (٢٨٢/١)، تاريخ العراق بين احتلالين (٣٤٣/١).

(١٢) الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣).

(١٣) الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤).

(١٤) طبقات المفسرين للداودي (٢٥١/٢).

(١٥) الأعلام للزركلي (٣١/٧).

(١٦) معجم المؤلفين (٢٩٧/١١).

رابعًا: رحلاته العلمية

١ – قدم بغداد حاجًا سنة (٦٧٥هـ) واشتغل عليه هارون[(١٧)] ابن الصاحب[(١٨)].

٢ – أجاز للحافظ أبي محمد القاسم البرزالي[(١٩)] سنة (٦٨٤هـ)، في بغداد، وكتب بخطه «الملقب بالبرهان النسفي»[(٢٠)].

٣ – جاء في العبر: «أنه تخرج به خلق، وطالت حياته، وبقي إلى هذا العام – أي سنة (٦٨٤هـ) –»[(٢١)].

٤ – سكن بغداد وتوفي بها[(٢٢)].

---

(١٧) ابن الصاحب هو: هارون (شرف الدين) بن محمد (الصاحب شمس الدين) بن محمد (الصاحب بهاء الدين) الجويني، صاحب ديوان الممالك في بغداد، قرأ على برهان الدين النسفي، وصفي الدين البغدادي، تصدر للتدريس في المدرسة النظامية سنة (٦٧١هـ)، وتوفي سنة (٦٨٥هـ).

انظر: تاريخ العراق بين احتلالين (١/٢٦٩)، الأعلام للزركلي (٨/٦٣).

(١٨) انظر: الوافي بالوفيات (١/٢٨٣)، تاريخ العراق بين احتلالين (١/٣٤٣).

(١٩) البرزالي هو: القاسم بن محمد بن يوسف بن محمد البرزالي الأشبيلي، محدث مؤرخ، ولد سنة (٦٦٥هـ) رحل في طلب العلم، له مصنفات عدة، كان رجلاً فاضلاً في علمه وأخلاقه، توفي سنة (٧٣٩هـ).

انظر: فوات الوفيات (٢/١٣٠)، الأعلام للزركلي (٥/١٨٢).

(٢٠) انظر: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣/٣٥١)، تاج التراجم (٢٤٦)، طبقات المفسرين للداودي (٢/٢٥١).

(٢١) انظر: العبر في خبر من غبر (٥/٣٤٦)، وشذرات الذهب (٥/٣٨٥).

(٢٢) انظر: الأعلام للزركلي (٧/٣١).

صنف[٢٣] النسفي في مختلف العلوم والفنون كما ذكر المؤرخون فقد صنف في علم الكلام، والمنطق، والفلسفة، والأصول، والخلاف، والجدل، والتفسير، والحديث، والفقه.

المبحث الثاني: كتاب «التراجيح»

في هذا المبحث إن شاء الله، أقدم عرضًا لهذا الكتاب من حيث: عنوان الكتاب، نسبته إلى النسفي، وصف النسخ الخطية التي اعتمدت عليها في التحقيق.

١ - عنوان الكتاب

جاء في أول نسخة المتحف البريطاني «التراجيح»، وجاء في آخرها «تمت التراجيح بعون الله...» وفي أول نسخة برلين «كتاب التراجيح».

كما أن الذين نسبوا[٢٤] إليه الكتاب فقد ذكروا أن عنوانه «التراجيح».

وبهذا يكون عنوان الكتاب إما «التراجيح» أو «كتاب التراجيح» وأخترت عنوان «التراجيح»؛ لأنه ورد في النسخة البريطانية الأم التي كتبت في حياة المؤلف.

٢ - نسبته إلى النسفي

وأما صحة نسبة الكتاب إلى برهان الدين النسفي:

---

(٢٣) انظر: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٥)، تاج التراجم (٢٤٦)، الوافي بالوفيات (٢٨٣/١)، هدية العارفين (١٣٦/٢)، كشف الظنون (١٧٥٦/٢)، طبقات المفسرين للداودي (٢٥١/٢).

(٢٤) انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان النسخة الألمانية (٦١٥/١)، فهرس مكتبة برلين (٤٧٠/٥).

جاء في الورقة الأولى من نسخة برلين «كتاب التراجيح لمولانا برهان الدين والملة النسفي رحمة الله عليه».

وورد ذكر الكتاب منسوبًا إلى النسفي في تاريخ الأدب العربي[(٢٥)]، وفي فهرس مكتبة برلين[(٢٦)].

وبمقارنة كتابه «التراجيح» مع كتابه «المقدمة النسفية» تبين الآتي:

١ - توجد ألفاظ متلازمة لكتاباته، ظهرت في كتابيه، وتكررت كثيرًا مثل: «المسطور»، و «لئن قال»، و «فنقول».

٢ - جاء عرض الموضوعات في الكتابين، بأسلوب جدلي فلسفي واحد، وعبارات تكون متطابقة أحيانًا، أو قريبة من التطابق، وطريقة الصياغة واحدة، والمنهجية واحدة.

٣ - استخدم عبارة «القياس المخصص» في كتابه «التراجيح» وجاء ذكره في كتابه «المقدمة النسفية»[(٢٧)].

٤ - سمي القياس بـ «القياس الوجودي - والعدمي» في كتابه التراجيح، وجاء ذكره في « المقدمة النسفية»[(٢٨)].

٥ - تكلم عن «استصحاب الواقع» في كتابه التراجيح، وذكره في كتابه «المقدمة النسفية» بقوله: «والثاني: استصحاب الواقع»[(٢٩)]، وجاء في موضوع استصحاب الواقع

---

(٢٥) انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان النسخة الألمانية (٦١٥/١).

(٢٦) انظر: فهرس مكتبة برلين (٤٧٠/٥).

(٢٧) انظر: المقدمة النسفية (٢٦/ب).

(٢٨) انظر: المقدمة النسفية (٣٠/ب).

(٢٩) انظر: المقدمة النسفية (٦٢/ب).

بعض العبارات المتطابقة ومنها: قوله في الفصل الأخير في كتابه «التراجيح»: «فإن الواقع واقع على ذلك التقدير»، وجاء في «المقدمة النسفية»: «إن الواقع واقع على التقدير».

٦ - الفروع الفقهية التي استشهد بها في كتابه «التراجيح»، استشهد بها في كتابه «المقدمة النسفية».

وبمقارنة كتابه «التراجيح» مع كتابه «منشأ النظر» تبين أنه يتفق معه في الأسلوب، والعرض، والألفاظ، والمنهجية.

٣ - وصف النسخ الخطية

بحثت عن نسخ لهذا الكتاب، فلم أعثر إلا على نسخة برلين بألمانيا، وهي النسخة التي ذكرها بروكلمان في كتابه، ولم يذكر أن لها نسخ خطية أخرى، ورمزت لهذه النسخة بالرمز «ب».

واجتهدت في البحث، حتى عثرت على نسخة أخرى لهذا الكتاب، موجودة في المتحف البريطاني، ورمزت لها بالرمز «أ»، وجعلتها هي الأم؛ لأنها كتبت في حياة المؤلف.

١ - نسخة المتحف البريطاني أ)

نسخة مخطوطة في المتحف البريطاني تحت رقم (OR. 12011 - B)، وتوجد منها صورة في مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية تحت رقم (١٠٦٩٢/ب).

هذه النسخة، وقع الفراغ من نسخها في التاسع والعشرين من شهر جمادى الأولى سنة (٦٨٦هـ)، قبل وفاة المصنف بسنة، يوجد أسم الناسخ على جانب الورقة الأخيرة بخط مائل إلا أنه غير واضح لم استطع قراءة الجملة كاملة وقد كتب «وفرغ من تحريره...

ابن إبراهيم بن علي بن العلاء...»، وهذه النسخة غير مقابلة، وعليها تهميشات وتعليقات جانبية، وبين السطور، بنفس الخط الذي كتبت به المخطوطة.

وقد كتبت بالسواك بخط عادي، كبير مقروء، وواضح جدًا، كاملة النص، ليس بها سقط، ما عدا بعض الكلمات التي تندر.

يحتوي الوجه الواحد من الورقة على ١٣ سطرًا، مقاسها (٣٠×٢١) سم، تقع في (٨) لوحات ما يساوي (١٦) صفحة، ضمن مجموع تبدأ من رقم (٤٠ – ٤٧).

كتب على الورقة الأولى بعض كلمات وجمل غير واضحة.

وفي الورقة الثانية: البسملة، وخطبة الكتاب، ثم صلب الموضوع.

قسم الكتاب إلى فصول، كتبت كلمة «فصل» بخط كبير جدًا، وواضح يميزها عن بقية النص، لتفصل الموضوعات عن بعضها.

وفي آخر الورقة الأخيرة منها كتبت عبارة: «تمت التراجيح، بعون الله تعالى، وتوفيقه، في تاسع وعشرين، من شهر جمادى الأولى، سنة ستة وثمانين وستمائة، في مدرسة... تغمد الله بانيها بغفرانه».

وهذه الورقة مختومة بختم المتحف البريطاني في أعلاها، وعليها رقم المخطوط في المتحف نفسه.

٢ – نسخة برلين بألمانيا ب)

هذه النسخة مخطوطة في مكتبة برلين بألمانيا تحت رقم (٥١٧٢) ضمن مجموع يبدأ ترقيمها من (٣٦ – ٤١/أ)، رتبت ترتيبًا سليما، كتبت بقلم، وبخط عادي، جميل، وواضح، لا يوجد عليها تملكات، نسخة مقابلة، لا يوجد عليها تهميشات، كاملة النص إلا بعض السقط لعدد بسيط من الكلمات.

وقع الفراغ من نسخها في أول سنة (٦٩٧هـ) تقريبًا، في المدرسة المستنصرية ببغداد، والناسخ محمد بن عبد الرحمن الطوسي، وقد استنتجت ذلك مما ورد في نهاية «المقدمة النسفية» التي كتبت بنفس الخط والقلم، الذي كتب به كتاب «التراجيح»، حيث جاءت أوراق «المقدمة النسفية» مسلسلة بعد كتاب التراجيح مباشرة، حيث انتهى كتاب التراجيح بالورقة (٤١/أ)، و «المقدمة النسفية » بدأت من (٤١/ب)، حيث جاء في آخرها: «فرغ من كتابته، أصغر عباد الله، وأفقرهم إلى غفرانه، محمد بن عبدالرحمن الطوسي، في سلخ صفر سنة سبع وتسعين وستمائة، بمدينة السلام، في المدرسة المستنصرية، حامدًا ومصليًا».

كما جاء في كتاب «منشأ النظر» للنسفي، الذي يسبق كتاب التراجيح، وخط بنفس خط كتاب «التراجيح»، و«المقدمة النسفية»، فقد جاء في الورقة الأخيرة منه: «وصلى الله على سيدنا محمد، وآله أجمعين، حرره الفقير إلى رحمة الله تعالى، محمد بن عبدالرحمن الطوسي، بمدينة السلام بغداد، في المدرسة المستنصرية، رحم الله بانيها».

تقع في (٦) لوحات، ما يساوي (١٢) صفحة، مقاسها (١٥ × ٢١) سم، يحتوي الوجه الواحد من الورقة على (١٧) سطرًا.

جاء في أعلى الورقة الأولى منها نهاية مخطوط يسبق كتاب التراجيح، وفي أسفلها كتب عنوان الكتاب: «كتاب التراجيح لمولانا برهان الدين النسفي رحمة الله عليه» ثم ذكر أسفل العنوان معنى الترجيح، وجاء في الورقة الثانية: البسملة، وخطبة الكتاب، ثم صلب الموضوع.

وفي الوجه الأول من الورقة الأخيرة، ختم الكتاب بـ «الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبيه محمد، وآله أجمعين»، وفي الوجه الثاني بداية كتاب «المقدمة النسفية».

المبحث الثالث: منهج التحقيق والتعليق والدراسة

أولاً: خطوات التحقيق

١ – بعد حصولي على النسختين شرعت بقراءتهما وبحثت عن تاريخ نسخهما، فوجدت أن نسخهما قريب من عصر المؤلف، حيث إن النسخة البريطانية (أ)، كتبت في آخر حياته، والنسخة الألمانية (ب)، كتبت بعد وفاته بعشر سنوات تقريبًا، فجعلت نسخة (أ) هي الأصل، وبدأت بالمقابلة مع نسخة (ب)، واستخدمت طريقة التلفيق وهي من أفضل الطرق لإخراج الكتاب بصورة أقرب ما تكون إلى الصواب.

٢ – استكمل ما سقط من متن النص من النسخة الأخرى سواء كان السقط من نسخة (أ) أو (ب) حتى وإن كان السقط يسيرًا لا يتعدى بعض الكلمات، وأضع هذا السقط بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه سقط من نسخة كذا.

٣ – قمت بإضافة جملة من خارج النسختين استفدتها من كتب الأحناف، وذلك لأن ضرورة تقويم النص تقتضي ذلك، ووضعتها بين [ ]، وأشرت إليها في الهامش، على أنها زيادة يقتضيها النص، وذكرت المصادر التي استفدت منها.

٤ – في حالة اختلاف النسخ بزيادة لفظ فله أربع حالات:

أ) إذا كان حذف هذا اللفظ أو إضافته لا تؤثر بالنص فإني أضيفه إلى المتن بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه زيادة من نسخة كذا.

ب) إذا كان حذف هذا اللفظ يخل في المعنى فإني أضيفه إلى المتن بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه سقط من نسخة كذا.

جـ) إذا كان هناك زيادة إذا أضيفت أخلت بالمعنى فإني أشير إلى موضعها، وأثبت تلك الزيادة في الهامش مع تحديد النسخة.

د – تختلف بعض الكلمات في اللفظ من نسخة لأخرى، مع اتحاد المعنى، أو بزيادة حرف، فما رأيته أقوم لسياق النص، أثبته في المتن، وأشرت إليه في الهامش أنه ورد في نسخة كذا، أو جاء في نسخة كذا.

٥ – أشرت في الهامش إلى نهاية كل ورقة (لوح) من النسختين بعلامة (❖) وذكرت رقم الورقة.

٦ – وضعت الآيات القرآنية بين قوسين ﴿ ﴾، ونقلتها من المصحف بالرسم العثماني، وذكرت اسم السورة، ورقم الآية في الهامش.

٧ – وضعت الأحاديث النبوية داخل أقواس تنصيصية: « ».

٨ – الجمل الاعتراضية، وضعتها بين شرطتين - - وذلك لربط النص مع بعضه.

٩ – فصلت كل فصل على حدة، بعنوان واضح في وسط الصفحة.

ثانيًا: خطوات التعليق والدراسة

١ – قمت بدراسة موجزة لأهم المسائل الأصولية الواردة في الكتاب، وأحلتها إلى المصادر الأصولية، مع الإسهاب ما أمكن في ذلك، مع محاولة أن تشمل هذه المصادر جميع المذاهب الأصولية.

٢ – أثناء الإحالة على المصادر، راعيت الترتيب الزمني، من حيث وفاة المؤلف، وسلكت ذلك في جميع المصادر الأصولية ما استطعت.

٣- أحلت المسائل الأصولية التي ذكرها المؤلف إلى مصادرها الأصولية، فإن كان في هذه المصادر زيادة فائدة، أو إقرار لكلامه، أو شرح ما ذكره، أضفته في الهامش.

٤– إن كان هناك تعليقات على المخطوطات أو تهميشات، ذكرته في الهامش.

٥ - عند تمثيل المؤلف بالفروع الفقهية أقوم بدراسة موجزة، لأقوال الفقهاء في المسألة، مع الإحالة إلى الكتب الفقهية، وإن كانت المسألة تندرج تحت قاعدة أصولية، فإني أشير إلى ذلك مع ذكر مصادرها من كتب الأصول.

٦ - قمت برد الأقوال التي ينقلها المصنف عن بعض العلماء إلى مصادرها، والدلالة على مواضعها.

٧ - إذا خالف المصنف المذهب الحنفي فإني أشير إلى ذلك في موضعه، وأذكر رأي الأحناف في المسألة.

٨ - حاولت جاهدة توضيح المصطلحات التي ذكرها المؤلف من خلال التعريفات اللغوية أو الاصطلاحية، مع بيان وجهات نظر العلماء إن وجدت، والإشارة إلى مصادرها.

٩ - قمت بترقيم الآيات مع ذكر اسم السورة.

١٠ - خرجت الأحاديث من الكتب الستة ومن مظان الحديث مع ذكر المصادر.

١١ - خرجت الآثار التي وردت في الكتاب.

١٢ - ترجمت للأعلام ترجمة موجزة، مع ذكر المصادر.

١٣ - وضعت فهارسًا عامة.

وبعد هذه الدراسة انتقل بمشيئة الله إلى القسم التحقيقي سائلة المولى عز وجل التوفيق والسداد.

التراجيح [(٣٠)] لمولانا برهان الملة والدين النسفي «رحمة الله عليه»

بسم الله الرحمن الرحيم

[الحمد لله رب العالمين، والعاقبة للمتقين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله أجمعين] [(٣١)]، [رضي الله عنا وعن جميع المسلمين، ولا حول ولا قوة إلا بالله العظيم، وأعلم أولاً] [(٣٢)] أن [(٣٣)] الترجيح [(٣٤)] بعد التعارض [(٣٥)]، ولا تعارض بين الدليلين إلا إذا

---

(٣٠) في نسخة «ب»: «كتاب التراجيح». وجاء تحت العنوان في نسخة «ب»: «الترجيح عبارة: عن إظهار زيادة على أحد المثلين، وصفًا، لا أصلاً». وهذا معنى الترجيح عند الأحناف. انظر: أصول السرخسي (٢٤٩/٢)، المغني للخبازي (٣٢٧)، التلويح على التوضيح (١٠٣/٢)، تيسير التحرير (١٥٣/٣)، البحر المحيط (١٣٠/٦).

(٣١) زيادة من نسخة « أ ».

(٣٢) زيادة من نسخة « ب ».

(٣٣) في نسخة (أ): « فبعد فإن ».

(٣٤) الترجيح في الاصطلاح: قيل هو « تقوية طريق على آخر ليعلم الأقوى فيعمل به ويطرح الآخر» وقيل هو: « تقديم أحد طريقي الحكم لاختصاصه بقوة في الدلالة » وقيل هو: « تقوية إحدى الأمارتين على الأخرى لدليل » وعند جمهور الأحناف هو: « إظهار الزيادة لأحد المتماثلين على الآخر بما لا يستقل حجة لو انفرد ».

انظر: حده في: أصول السرخسي (٢٤٩/٢)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢)، نفائس الأصول للقرافي (٣٨٣٢/٨)، الفائق (٣٨٦/٤)، نهاية الوصول في دراية الأصول للأرموي (٣٦٤٧/٨)، شرح المنهاج للأصفهاني (٧٨٧/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٣٠/٦)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٦٧٣/٣)، شرح الكوكب المنير (٦١٦/٤)، الإحكام للآمدي (٤٦٠/٤)، تيسير التحرير (١٥٣/٣)، المغني للخبازي (٣٢٧).

(٣٥) التعارض في الاصطلاح: قيل هو: «تدافع الحجتين»، وقيل هو: « تقابل الدليلين على سبيل الممانعة». وقيل هو: «تقابل دليلين ولو عامين على سبيل الممانعة».

انظر: البحر المحيط (١٠٩/٦)، شرح الكوكب المنير (٦٠٥/٤)، فواتح الرحموت (١٨٩/٢). =

لم[٣٦] يمكن الجمع بين الحكمين[٣٧]، ثم التعارض إذا كان بين القراءتين، تحمل كل واحدة منهما على حالة[٣٨]، وإن كان بين النصين، ولا يعرف التاريخ البتة يصار إلى السنة[٣٩]، وإن وقع بين السنتين يصار إلى الأثر[٤٠]، وإن وقع بين الأثرين يصار إلى القياس[٤١]، ثم [إن وقع

= وفي قول المصنف: «الترجيح بعد التعارض».

انظر: المغني للخبازي (٣٢٧)، الإحكام للآمدي (٤/٤٦٠)، نفائس الأصول للقرافي (٣٨١٧/٨)، شرح الكوكب المنير (٦١٦/٤).

(٣٦) في نسخة (أ): «وإن لا».

(٣٧) انظر: كشف الأسرار عن أصول البزدوي للبخاري (١٦١/٣)، تيسير التحرير لمحمد أمين (١٣٦/٣).

(٣٨) انظر: أصول السرخسي بشرح اللكنوي (٣٠٥)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٥/٣)، التلويح شرح التوضيح (١٠٥/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٣٤/٦).

(٣٩) انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٢/٣)، فواتح الرحموت (١٩٠/٢)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٠) عرف المصنف الأثر بأنه: «عبارة عما هو الصادر من الصحابي قولاً كان أو فعلاً» وإنما سمي به لأنه من آثار أقوال النبي عليه السلام وأفعاله. المقدمة النسفية (٥٩/ب).

انظر أيضًا: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٣/٣)، التلويح شرح التوضيح (١٠٣/٢)، فواتح الرحموت للأنصاري (١٩٠/٢)، تيسير التحرير لمحمد أمين (١٣٧/٣).

(٤١) المصنف هنا خالف جمهور الأحناف، حيث قدم أقوال الصحابة على القياس، والأحناف يرون أن قول الصحابي موقوف عليه وهو كالقياس واحد، ويرى البزدوي أنه إذا تعارض قولا الصحابة رضوان الله عليهم فإن يعمل بأحدهما، ولا يصار إلى القياس، لأن قولي الصحابة بناء على رأيهما حلا محل القياس والقياس لا يصلح ناسخًا.

بين القياسين][42] يعمل بأحدهما[43]، إذ ليس وراء القياس حجة[44].

فصـــــل

والمسطور في الخلافيات: أن المقتضي[45] راجح[46] على النافي[47]، والدليـــل على

انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٥/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٣/٢) تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٢) زيادة يقتضيها النص لم ترد في نسخة (أ) و(ب) استفدتها من أصول الشاشي (٣٠٤)، وكشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣).

(٤٣) انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٤) أي ليس دون القياس دليل شرعي يصار إليه.
انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣).

(٤٥) انظر: شرح مختصر الروضة (٣١٦/٣)، البحر المحيط (١٦٩/٥)، نهاية السول (٢٩٥/٤)، فواتح الرحموت (٢٩٢/٢)، تيسير التحرير (٣٠٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٤٠١/٤).

(٤٦) الترجيح هنا باعتبار المدلول «الحكم» وهو أحد طرق ترجيح النص من جهة المتن، حيث إن الترجيح من جهة المتن يقع بعدة اعتبارات وهي: ١ – ترجيح بحسب اللفظ، ٢ – ترجيح بحسب المدلول «الحكم»، ٣ – ترجيح بحسب أمور خارجية.
انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤٦٣/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، البحر المحيط (١٦٥/٦، ١٦٩)، تيسير التحرير (١٤٥/٣).

(٤٧) المراد إذا تعارض نصان أحدهما مثبت، والآخر نافٍ، فإنه يترجح النص المثبت وهو مذهب أبي الحسن الكرخي وبعض الشافعية ووافقهم المصنف في ذلك أما الأحناف فقد فصلوا يقول البخاري في كشف الأسرار (١٩٨/٣): «وقد اختلف عمل أصحابنا المتقدمين – يعني أبا حنيفة وأبا يوسف ومحمدًا رحمهم الله – في هذا الباب أي: في تعارض النفي والإثبات، ففي بعض=

الرجحان من وجوه[٤٨]:

أحدها: أن المتأخر ناسخ، والمقتضي متأخر، فإنه لو تقدم[٤٩] يلزم النسخ وهو: «رفع الحكم الثابت في الماضي من الزمان مرة بعد أخرى»[٥٠] والأصل عدم الرفع.

= الصور عملوا بالمثبت وفي بعضها عملوا بالنافي، وحاصل ما ذكر هاهنا من المسائل التي اختلف عملهم فيها خمس مسائل».

انظر: المنهاج للباجي (٢٣٢)، البرهان للجويني (١٢٠٠/٢)، الإحكام للآمدي (٤٧٠/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٥/٢)، شرح اللمع للشيرازي (٦٦١/٢)، الفائق لصفي الدين الهندي (٤٣٦/٤)، نهاية الوصول لصفي الدين الهندي (٣٧٢٣/٨)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٠٠/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٩/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧٢/٦)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، كشف الأسرار للنسفي (١٠٠/٢).

(٤٨) انظر: أدلة ترجيح المثبت على النافي والاعتراضات الواردة عليها في: الإحكام للآمدي (٤٨٠/٤)، الفائق لصفي الدين الهندي (٤٣٧/٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٨/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٩/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧٢/٦)، فواتح الرحموت للأنصاري (٢٠١/٢)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، شرح الكوكب المنير (٦٥٩/٤).

(٤٩) في نسخة (ب): «قدم».

(٥٠) النسخ: «خطاب دال على ارتفاع حكم ثابت بخطاب متقدم على وجه لولاه لكان ثابتًا مع تراخيه عنه».

انظر: تعريف النسخ في: العدة (٧٧٨/٣)، البرهان للجوني (١٢٩٣/٢)، أصول السرخسي (٥٣/٢)، المستصفى للغزالي (١٠٧/١)، الإحكام للآمدي (١٠٤/٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (١٨٥/٢)، الفائق (١١٤/٣)، فواتح الرحموت (٥٣/٢)، التلويح على التوضيح (٣١/٢).

والثاني: أن الحكم ثابت، ولم يثبت قبل النافي بالنافي للنسخ، والقياس، والأصل، فيثبت بعده بالضرورة.

الثالث: أنه لو لم يتغير العمل أو الحكم، والثابت به أصلاً، وأيما كان يكون متأخرًا.

الرابع: أن المقتضي أقوى، سواء تقدم أو تأخر، فإنه يعمل مع الصارف، بخلاف النافي.

ولئن قال: لو تقدم النافي لكان العدم أظهر لتأييده بالأصل، فيلزم ارتفاع أظهر الحكمين.

فنقول: لو تقدم المقتضي لكان الحكم أظهر[٥١]، فإنه يظهر على خلاف ما كان.

ولئن قال: لو تقدم [المقتضي][٥٢] لكان واقعًا موقع[٥٣] الحاجة، وفيه من المصالح [ما فيه][٥٤].

فنقول: لو تقدم لكان التغير واقعًا بعد التغيير في الأحكام، والتكليف بعد التكليف على العباد، وفيه ما فيه من الفساد.

---

(٥١) في نسخة (ب): «أشهر».

(٥٢) سقطت من نسخة (ب).

(٥٣) في هامش (ب): «بدل ضع».

(٥٤) سقطت من نسخة (أ).

فصـــــل

المحرم راجح[٥٥] على المبيح[٥٦]، لقوله عليه السلام: «ما اجتمع الحلال والحرام[٥٧]، إلا وقد غلب الحرام الحلال»[٥٨].

والمراد: اجتماع المحرم والمبيح بالنقل[٥٩]، وإذا كان غالبًا، فقد ترجح، فإن المعنيّ

---

(٥٥) الترجيح هنا بحسب المدلول وهو الحكم.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، البحر المحيط (١٦٥/٦)، تيسير التحرير (١٤٤/٣).

(٥٦) أي إذا اجتمع النص المحرم والمبيح وتعارضا، اختلف العلماء في ذلك على أقوال:

قيل يقدم الحظر على الإباحة وهذا ما عليه الإمام أحمد وجمهور الحنفية، وبعض الشافعية، لأنه الأحوط، وذهب البعض إلى ترجيح المبيح على المحرم ومنهم الآمدي، ونقل عن عيسى ابن أبان ومن وافقه إلى أنهما يستويان ويسقطان.

انظر: المنهاج للباجي (٢٣٣)، الإحكام للآمدي (٢٥٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، نهاية الوصول في دراية الأصول (٣٧٢٦/٨)، كشف الأسرار عن أصول البزدوي للبخاري (١٩٢/٣)، شرح المنهاج للأصفهاني (٨٠٦/٢)، التلويح على التوضيح (١٠٧/٢)، البحر المحيط (١٧٠/٦)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢)، شرح الكوكب المنير (٦٧٩/٤).

(٥٧) في نسخة (ب): «الحرام والحلال».

(٥٨) قال الحافظ السخاوي في المقاصد الحسنة (٣٦٢) قال البيهقي: «رواه جابر الجعفي عن الشعبي عن ابن مسعود، وفيه ضعف وانقطاع»، وقال الزين العراقي في تخريج أحاديث منهاج الأصول الحديث رقم: (٨٧): «أنه لا أصل له».

انظر: كشف الخفاء (٢٣٦/٢)، تمييز الطيب من الخبيث (١٤٣)، الدرر المنتثرة (١٧٠).

(٥٩) في نسخة (ب): «الفعل».

من الرجحان هذا[٦٠].

وعن عثمان رضي الله عنه [كذلك][٦١] في تحريم الجمع بين الأختين(❖)، فقال: «أحلتهما آية[٦٢]، وحرمتهما آية[٦٣]»[٦٤] والتحريم أولى[٦٥].

---

(٦٠) والراجح هو: غلبة الحرام على الحلال الوارد في الحديث.

انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٣٧٢٧/٨)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٢/٣)، شرح المنهاج للأصفهاني (٨٠٦/٢)، البحر المحيط (١٧١/٦)، تيسير التحرير (١٥٩/٣).

(٦١) زيادة من نسخة (أ).

(❖) آخر الورقة (٤١) من نسخة (أ).

(٦٢) يشير إلى قوله تعالى: ﴿ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ ﴾ كما ذهب إليه القرطبي في تفسيره (١١٧/٥)، وقال الجصاص في أحكام القرآن (٧٤/٣) المراد قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ﴾.

(٦٣) يشير إلى قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَأَن تَجْمَعُوا۟ بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ... ﴾ الآية سورة النساء، الآية: (٢٣).

(٦٤) هذا الأثر يروي أيضًا عن عمر وعلي وابن عباس رضي الله عنهم، أخرجه البيهقي (١٦٣/٧) في كتاب النكاح، باب ما جاء في تحريم الأختين وبين المرأة وابنتها في الوطء بملك يمين. وأخرجه عبد الرزاق في كتاب النكاح، باب ما نكح أباؤكم (٢٧٢/٦).

انظر أيضًا: تفسير القرطبي (١١٧/٥)، تفسير الطبري (٤٢٣/٤)، أحكام القرآن للجصاص (٧٤/٣)، التفسير الكبير للرازي (٣٦٠/١٠)، تفسير ابن كثير (٤٧٢/١)، فتح القدير للشوكاني (٤٤٧/١).

(٦٥) انظر: الفائق لصفي الدين الإرموي (٤٤٣/٤)، نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٣٧٢٩/٨)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٢/٣)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢).

وعن علي رضي الله [عنه][٦٦] كذلك في تحريم الجمع بين الأختين وطيا بملك اليمين[٦٧]، على أن الحرمة فيما إذا نسي المطلقة من الزوجات[٦٨]، والمعتقة من الجواري[٦٩]، والحرمة في الجارية المجوسية[٧٠]، والأخت من

---

(٦٦) سقطت من نسخة (ب).

(٦٧) مسألة: الأختين المملوكتين يحرم الجمع بينهما في النكاح، اتفق الفقهاء على تحريم الجمع بينهما.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١٠٩)، تبيين الحقائق للزيلعي (١٠٣/٢)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٦٩)، الغاية القصوى في دراية الفتوى للبيضاوي (٧٣٤/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٦/١)، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير (٢٥٥/٢).

(٦٨) مسألة: من طلق إحدى نسائه ونسيها، اختلف الفقهاء فيها على مذاهب: فذهب الأحناف والشافعية إلى إنه يحرم وطؤهن حتى يتذكر أو يبين المطلقة منهن، وذهبت المالكية إلى أن الطلاق يقع على الجميع، وللحنابلة وجهان في المسألة: الأول: يجتنبهن حتى يتبين، الثاني: أنها تخرج بالقرعة.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (٦٧، ١٠٩)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٩٧)، الغاية القصوى للبيضاوي (٨٠٠/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١)، حاشية الدسوقي (٤٠٢/٢).

(٦٩) مسألة: من أعتق إحدى إمائه ثم نسيها فلم يدر أيتهن أعتق.
اختلف الفقهاء فيها: فذهب الأحناف والشافعية إلى أنه يحرم وطؤهن حتى يبين المعتقة، وذهبت المالكية إلى أنه يقع العتق على الجميع، والحنابلة لا يحل له وطؤهن حتى يميز بالقرعة.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (٦٧، ١٠٩)، القواعد لابن رجب الحنبلي (٢٣٨)، حاشية الدسوقي (٤٠٢/٢).

(٧٠) مسألة: إذا اشتبهت المنكوحة في الجارية المجوسية، اتفق الفقهاء على تحريم وطؤهن.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١٠٩)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٩٥)، الغاية القصوى للبيضاوي (٧٣٤/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١).

الرضاع[٧١]، فإنما تدل على رجحان المحرم، وكذلك إذا اشتبهت المذبوحة بالميتة[٧٢]، ولأن المحرم متأخر على ما عرف[٧٣]، والمتأخر ناسخ والناسخ راجح[٧٤].

---

(٧١) مسألة: إذا اشتبهت الأخت من الرضاع بالأجنبية، فعند الأحناف والشافعية يحرم نكاحها.
انظر: المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١).

(٧٢) مسألة: إذا اشتبهت الذبيحة المذبوحة بالميتة.
اتفق الفقهاء على تحريم الأكل منها، وقال الإمام أحمد إلا إذا كان أكثر من اثنتين فهذا غير هذا.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١١٠)، القواعد والفوائد الأصونية لابن اللحام (٩٥)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١).

(٧٣) في هامش (أ): «ولئن قال: لو تقدم المبيح، لكان العدم أظهر، لتأيده بالأصل، فيلزم ارتفاع أظهر الحكمين. فنقول: الجواب ما ذكر في الفصل الأول، فكذا يذكر جميع السؤال والجواب إلى آخر ما ذكرنا في فصل الأول....».

(٧٤) انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٣٧٢٨/٨)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٢/٣، ١٩٣)، التلويح على التوضيح (١٠٧/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧١/٦)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢)، تيسير التحرير (١٤٤/٣). وهذه المسألة – مسألة تعارض المبيح والمحرم – مبنية على الخلاف في مسألة الأفعال قبل ورود الشرع هل هي على الإباحة أم على الحظر. وقد اختلف الفقهاء فيها فذهب جمهور الأحناف وبعض الشافعية إلى أنها على الإباحة، وذهب جمهور الشافعية إلى أنها على الحظر، وذهب البعض إلى التوقف.
انظر: المعتمد للبصري (٣١٥/٢)، البرهان للجويني (٩٩/١)، المستصفى للغزالي (٦٣/١)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (١٣٠/١)، التحصيل من المحصول للإرموي (١٨٦/١)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٩٢)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٣/٣)، نهاية السول للإسنوي (٢٧٥/١)، الإبهاج للسبكي (١٤٢/١)، التلويح على التوضيح (١٠٨/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧١/٦)، تيسير التحرير (١٦٧/٢).

فصـــــل

والمشهور أن الخاص[٧٥] راجح[٧٦] على العام[٧٧]، والرجحان ظاهر إذا كان

---

(٧٥) الخاص في الاصطلاح: قيل هو: إخراج بعض ما تناوله العموم، وقيل هو: تمييز بعض الجملة بحكم.

انظر: المعتمد (١/ ٢١٥)، العدة (١/ ١٥٥)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٢/ ٢٨١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/ ١٢٩)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٥١)، الفائق (٢/ ٢٦٧).

(٧٦) هذا النوع عد من الترجيح من جهة المتن باعتبار اللفظ.

انظر: نهاية الوصول للإرموي (٨/ ٣٧٠١)، البحر المحيط للزركشي (٦/ ١٦٥).

(٧٧) إن تقديم الخاص على العام هو من باب الجمع بينهما، وهو ما يسمى بالتخصيص وهو أن يعمل بالخاص فيما تناوله، ويعمل بالعام فيما بقي.

انظر: المستصفى للغزالي (٢/ ٣٩٦)، المحصول للرازي (٢/ ٤٥٣)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤/ ٤٧٤)، شرح مختصر المنتهى لابن الحاجب بشرح العضد (٢/ ٣١٤)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٤٢١)، نهاية السول للإسنوي (٤/ ٤٩٧)، الإبهاج للسبكي (٣/ ٢٣٠)، الفائق لصفي الدين الإرموي (٤/ ٤٠٣)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/ ٧٣٣)، البحر المحيط للزركشي (٦/ ١٦٥)، شرح الكوكب المنير (٤/ ٦٧٤)، تيسير التحرير (٣/ ١٥٨، ١٥٩). والعام في الاصطلاح قيل هو: اللفظ المستغرق لجميع ما يصلح له، وقيل هو: ما عم شيئين فصاعدا.

انظر: تعريف العام في: العدة (١/ ١٤٠)، الكافية في الجدل (٥٠)، المسودة لآل تيمية (٥٧٤)، المستصفى للغزالي (٢/ ٣٢)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٢/ ١٩٥)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/ ٩٩)، الفائق (٢/ ١٧١)، شرح تنقيح الفصول (٣٨)، التوضيح على التنقيح (١/ ١٩٣).

مقتضيًا[(٧٨)] أو محرمًا[(٧٩)].

أما إذا لم يكن فذلك من وجوه: أحدها: قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ ﴾[(٨٠)]، وقوله عليه السلام: «أحلت لنا ميتتان ودمان»[(٨١)]، فإنهما تعارضا[(٨٢)] في فصل السمك، والجراد، والكبد والطحال، وتحقق موجب الخاص[(❖)].

وكذلك في كل صورة من صور التخصيص[(٨٣)]، على أن العمل بالخاص مما يستلزم التخصيص، وبالعام مما يستلزم التعطيل، والأول جائز دون الثاني[(٨٤)].

---

(٧٨) في نسخة (ب): « مقتضيًا كان ».

(٧٩) انظر: تيسير التحرير (١٥٨/٣).

(٨٠) سورة المائدة، الآية: (٣).

(٨١) رواه ابن ماجة في الصيد، باب صيد الحيتان (١٠٧٣/٢) رقم (٣٢١٨) من حديث عبد الرحمن بن زيد بن أسلم عن أبيه عن ابن عمر رضي الله عنهما مرفوعًا به، وفي زوائد ابن ماجة في إسناده عبدالرحمن بن زيد بن أسلم وهو ضعيف، وأحمد (٩٧/٢) ورواه أيضًا الشافعي والدارقطني والبيهقي من هذا الطريق، قال ابن حجر: وعبد الرحمن بن زيد ضعيف متروك، ورواه الدارقطني من رواية سليمان ابن بلال عن زيد بن أسلم موقوفًا قال: وهو أصح، وكذا صحح الموقوف أبو زرعة وأبوحاتم.

(٨٢) في نسخة (ب): « تفارقا ».

(❖) نهاية الورقة (٣٧) من نسخة «ب».

(٨٣) في هامش (أ): « مثل صورة الربا في قوله تعالى: ﴿ وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَوٰا ﴾.

(٨٤) لأن العمل بالخاص غير مبطل للعام، بخلاف العمل بالعام، فإنه مبطل للخاص.

انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤٧٤/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، تيسير التحرير (١٥٩/٣).

ولأن الدال على كون العام مخصوصًا واقع، وهو: ما نقل[٨٥] عن ابن عباس رضي الله عنه أنه قال: «ما من عام إلا وقد خص منه شيء»[٨٦]، إلا قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾[٨٧]، [والتخصيص يدل على عدم الرجحان، ولئن قال: ذلك لا يصح فإن العام متحقق بدون التخصيص، ما عدا قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾][٨٨].

فيقال: ما نقل فهو عام[٨٩]، فيخص منه البعض.

ولئن قال: هب أنه كذلك، لكن لم قلتم بأنه حجة؟

---

(٨٥) حسب بحثي وجهدي المقل لم أجد هذا الأثر. ولشيخ الإسلام ابن تيمية في الفتاوى (٤٤٢/٦) تعليق على هذا وهو: «أم من الذي يقول ما من عموم إلا قد خص إلا قوله تعالى: ﴿بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾؟ فإن هذا الكلام وإن كان قد يطلقه بعض السادات من المتفقهة وقد يوجد في كلام بعض المتكلمين في أصول الفقه، فإنه من أكذب الكلام وأفسده. والظن بمن قاله «أولاً» أنه إنما عني أن العموم من لفظ «كل شيء» مخصوص إلا في مواضع قليلة، كما في قوله ﴿تُدَمِّرُ كُلَّ شَيْءٍ﴾، و﴿وَأُوتِيَتْ مِن كُلِّ شَيْءٍ﴾، ﴿فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ﴾، وإلا فأي عاقل يدعي هذا في جميع صيغ العموم في الكتاب والسنة، وفي سائر كتب الله، وكلام أنبيائه، وسائر كلام الأمم عربهم وعجمهم».

(٨٦) انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٤٩١/٢).

(٨٧) سورة الأنفال، الآية: (٧٥)، التوبة، الآية: (١١٥)، المجادلة، الآية: (٧).

(٨٨) سقطت من نسخة (ب).

(٨٩) في نسخة (ب): «فهو عام فإن كلمة».

فنقول: المدعى عدم رجحان العام، والدليل[٩٠] دل عليه[٩١]، على تقديري: كونه حجة، وعدم كونه حجة[٩٢]، يعرف بالتأمل إن شاء الله [تعالى][٩٣][٩٤].

فصـــــل

والكـــتاب راجـــح[٩٥] على الخبر[٩٦]، بالخبر وهو حديـــث معـــاذ رضي الله

---

(٩٠) في هامش نسخة (أ): «ما نقل عن ابن عباس».

(٩١) في هامش نسخة (أ): «على الرجحان».

(٩٢) في هامش نسخة (أ): «إن تعليق الحكم باللاحق على مقدر، يدل على رجحان السابق على الآخر».

(٩٣) سقطت من نسخة (ب).

(٩٤) انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤/٤٧٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٤).

(٩٥) اختلف العلماء في هذه المسألة على أقوال: قيل يقدم الكتاب على السنة؛ لأنه أرجح، وقيل تقدم السنة على الكتاب؛ لأنها مفسرة ومبينة للكتاب، وقيل يتعارضان.
انظر: المسألة بالتفصيل في: العدة (٣/١٠٤١)، البرهان للجويني (٢/١١٨٥)، المسودة لآل تيمية (٣١١)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٠٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦١٠، ٦٩٧).

(٩٦) الخبر قيل هو: ما دخله الصدق والكذب.
انظر: تعريف الخبر في: المعتمد (٢/٥٤٢)، العدة (١/١٦٩)، البرهان للجويني (١/٥٦٥)، المستصفى للغزالي (١/١٣٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٤٥)، الفائق (٣/٣٣٩)، فواتح الرحموت (٢/١٠٠)، تيسير التحرير (٣/٢٤).
في هامش (أ): «والمراد بالخبر هنا هو الخبر والأثر... وغيرها...».

عنه[٩٧]، والخبر [راجح][٩٨] على الأثر[٩٩]، فإن القول يعتبر بالقائل، والفعل بالفاعل، فيقال: كلام الملوك؛ ملوك الكلام، عادات السادات؛ سادات العادات، بناء على ما قلناه.

ولئن قال: الخبر مبني على الكتاب[١٠٠]، دل عليه قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝ ﴾[١٠١].

فنقول: هذا مسلم، لكن الخبر من حيث إنه[١٠٢] خبر[*]، لا يكون

---

(٩٧) في هامش نسخة (أ): « وهو ما روي عن رسول الله أنه بعث معاذًا إلى اليمن، قال له: ما تقضي؟ قال: بكتاب الله تعالى، قال: فإن لم تجد؟ قال: فبسنة رسول الله، قال: فإن لم تجد؟ قال: أجتهد برأيي، فقال النبي: الحمد لله، الذي وفق رسول رسوله لما يرضي الله ورسوله ».
حديث معاذ حديث مشهور أخرجه الإمام أحمد في مسنده (٥/٢٣٠، ٢٣٦، ٢٤٢)، وأخرجه أبوداود في كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء (٤/١٨، ١٩)، وأخرجه الترمذي في كتاب الأحكام باب ما جاء في القاضي كيف يقضي (٢/٣٩٤)، وأخرجه البيهقي في كتاب آداب القاضي، باب ما يقضي به القاضي (١٠/١١٤).

(٩٨) ما بين المعقوفتين سقطت من نسخة (ب).

(٩٩) انظر: أصول السرخسي (٢/١٠٨، ١٠٩، ١١٢)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٤١٠).

(١٠٠) هذا على قول من قال: يقدم ظاهر السنة على الكتاب، لأن السنة مفسرة للكتاب، ومبينة له.
انظر: العدة (٣/١٠٤١، ١٠٤٨)، البرهان (٢/١١٨٦)، البحر المحيط (٦/١٠٩)، شرح الكوكب المنير (٦/٦٩٧).

(١٠١) سورة النجم، الآية: (٣).

(١٠٢) في نسخة (ب): « هو ».

(*) آخر الورقة (٤٢) من نسخة (أ).

مثلـه[١٠٣]؛ فإنه يقال فيه: إنه يحتمل الغلط ابتداء[١٠٤]، ولا يقال في الكتاب أصلاً ولا رأسًا، لا ابتداء ولا بناء، على أن الشبهة متمكنة في الأخبار المشهورة، وأنها منافية للرجحان، والرجحان متحقق للخبر على الأثر، بما يتحقق للكتاب على الخبر، خصوصًا إذا كان في حادثة توجد على خلاف ذلك[١٠٥]، من الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين[١٠٦].

فصـــل

الخـــبر راجـــح[١٠٧] عـــلى الخـــبر[١٠٨]، إذا كـــان مـــــوافقًا[١٠٩]

---

(١٠٣) في نسخة (ب): «كمثله».

(١٠٤) المراد بذلك الخبر.

(١٠٥) في نسخة (ب): «ولكن».

(١٠٦) هذه المسألة مبنية على قول الصحابي هل هو حجة أم لا؟

انظر: أصول السرخسي (١٠٩/٢)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٣٨٥/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٧/٢)، كشف الأسرار للبخاري (٤٠٦/٣، ٤١٢)، نهاية السول (١٧٢/٣)، البحر المحيط للزركشي (٥٣/٦)، فواتح الرحموت (١٨٦/٢)، تيسير التحرير (١٣٢/٣)، شرح الكوكب المنير (٤٢٢/٤).

(١٠٧) الترجيح هنا باعتبار أمور خارجية.

انظر: العدة (١٠٤٨/٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٦/٢)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٢٦/٣)، البحر المحيط (١٧٥/٦)، شرح الكوكب المنير (٦٩٤/٤).

(١٠٨) في نسخة (ب): «والخبر الراجح على الخبر».

(١٠٩) في نسخة (ب): «موافقًا على الكتاب».

للكتاب(١١٠)(❖)، لقوله عليه السلام: «تكثر لكم الأحاديث بعدي، فإذا روي [لكم عني](١١١) حديث، فاعرضوه على كتاب الله تعالى، فما وافق فاقبلوه، وما خالف(١١٢) فردوه»(١١٣).

---

(١١٠) المصنف هنا خالف ما ذهب إليه الأحناف في هذه المسألة حيث أنهم يعتبرون هذا النوع من: الترجيحات الفاسدة، يقول السرخسي تحت عنوان «الفاسد من الترجيحات»: «وكذلك ترجيح أحد الخبرين بنص الكتاب فاسد؛ لأن الخبر لا يكون حجة في معارضة النص».
انظر: أصول السرخسي (٢/٢٦٤)، التلويح على التوضيح (٢/١١٥)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤)، تيسير التحرير (٣/١٦٦). وأما جمهور العلماء فقد أجازوا هذا النوع من الترجيح، خلافًا للأحناف. وهذه المسألة مبنية على الخلاف في مسألة: هل يجوز الترجيح بالدليل المستقل؟
انظر: العدة (٣/١٠٤٦)، البرهان (٢/١١٧٨)، أصول السرخسي (٢/٢٦٤)، المستصفى (٢/٣٩٦)، المسودة (٣١١)، الإحكام للآمدي (٤/٤٨٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٦)، الفائق (٤/٤٥٠)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٢٦)، التلويح على التوضيح (٢/١١٥)، البحر المحيط (٦/١٧٥)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤)، تيسير التحرير (٣/١٦٦)، شرح الكوكب المنير (٤/٩٦٩٥).

(❖) آخر الورقة (٣٨) من نسخة (أ).

(١١١) سقطت من نسخة (ب).

(١١٢) في هامش (أ): «أراد به غير موافق للكتاب...».

(١١٣) هذا الحديث يستدل به الأحناف، وأشار السيوطي إلى إسناده في اللآلي المصنوعة (١/٢١٣) وفيه يزيد ابن ربيعة عن أبي الأشعث، وتعقب تضعيفه بأن قول ابن الجوزي يزيد مجهول مردود، فإن له ترجمة في الميزان، وقد ضعفه الأكثر، وقال ابن عدي: أرجو أنه لا بأس به، وقال أبو مشهر: كان يزيد بن ربيعة فقيهًا غير متهم، ما ينكر عليه أنه أدرك أبا الأشعث، =

ولئن قال: ذلك مع الصادق.

فنقول: هذا مسلم؛ لكن الدال على الرجحان ظاهر[(١١٤)]؛ فإنه تأيد[(١١٥)] بالكتاب؛ ولأن الأمر بالقبول، يدل على الرجحان، فكذلك الأمر بالرد[(١١٦)].

وكذلك إذا كان أحدهما مسقطًا للعقوبة[(١١٧)]؛ فإن الاختلاف واقع في إثبات العقوبات بالآحاد[(١١٨)].

= ولكن أخشى عليه سوء الحفظ والوهم، وقال الحافظ الذهبي في ميزان الاعتدال (٤/٤٢٢): «يزيد بن ربيعة الرحبي الدمشقي، قال البخاري: أحاديثه مناكير، وقال أبو حاتم وغيره: متروك».

(١١٤) في نسخة (ب): «لكن الدليل دال على الرجحان ظاهرًا».

(١١٥) في نسخة (ب): «تأييد».

(١١٦) المراد: قبول الحديث ورده الواردان في الحديث السابق.

(١١٧) هذا النوع من الترجيح باعتبار مدلول الخبر.

انظر: البحر المحيط (٦/١٧٣). اختلف العلماء في مسألة: إذا تعارضا خبران، أحدهما مسقطًا للعقوبة، والآخر موجبًا لها، على مذاهب: ذهب جمهور الحنفية، والمالكية، وبعض الشافعية، وبعض الحنابلة إلى أنه: يرجح المسقط؛ لأن فيه شبهة، والحدود تدرأ بالشبهات. وذهب بعض الشافعية، وبعض الحنابلة إلى أنه: لا يرجح المسقط. وذهبت جماعة إلى أنهما سواء.

انظر: العدة (١٠٤٤)، المستصفى (٢/٣٩٨)، المسودة (٣١٢)، الإحكام للآمدي (٤/٤٨١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٥)، الفائق (٤/٤٤٧)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٠٣)، البحر المحيط (٦/١٧٤)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٦)، تيسير التحرير (٣/١٦١)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨٩).

(١١٨) خبر الواحد: قيل هو: ما أفاد الظن، وقيل هو: ما كان من الأخبار غير منته إلى حد التواتر.

واختيار الكرخي[(١١٩)]: أنه لا يجوز بخلاف الإسقاط[(١٢٠)]، على أنه تأيد بقوله عليه السلام: «ادرؤوا الحدود بالشبهات»[(١٢١)].

انظر تعريفه في: الكافية في الجدل (٥٦)، المستصفى (١/١٤٥)، الإحكام للآمدي (٢/٢٧٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥٥)، شرح تنقيح الفصول (٣٥٦)، فواتح الرحموت (٢/١١٠)، تيسير التحرير (٣/٣٧)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٤٥). وهل يثبت الحد بخبر الواحد خلاف بين العلماء: فذهب جمهور الحنابلة والشافعية إلى أنه يثبت الحد بخبر الواحد، واختلف الأحناف فذهب البعض إلى أنه يثبت به الحد، وذهب البعض إلى أنه لا يثبت به.

انظر: العدة (٣/٨٨٦)، المنهاج في ترتيب الحجاج (٢٣٨)، أصول السرخسي (١/٣٣٤)، المسودة (٢٣٩)، الإحكام للآمدي (٢/٣٤٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٧٢)، شرح تنقيح الفصول (٣٥٧)، فواتح الرحموت (٢/١٣٦، ١٣٧)، تيسير التحرير (٣/٨٨)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٩١).

(١١٩) الكرخي هو: أبو الحسن عبد الله بن الحسن بن دلال بن دلهم ولد سنة (٢٦٠هـ)، كان يتصف بالقناعة والصبر وكان صوامًا قوامًا، انتهت إليه رئاسة الحنفية في عصره، توفي (٣٤٠هـ).

انظر: البداية والنهاية لابن كثير (١١/٢٢٤)، الجواهر المضيئة (١/٣٣٧)، شذرات الذهب (٢/٣٥٨).

(١٢٠) أي: لا يجوز إثبات الحد بخبر الواحد، ولكنه يسقط الحد بخبر الواحد درءًا للشبهة.

انظر: نسبة هذا القول للكرخي في: المسودة (٢٣٩)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٧٢)، فواتح الرحموت (٢/١٣٧)، تيسير التحرير (٣/٨٨).

(١٢١) هذا الحديث روته عائشة رضي الله عنها مرفوعًا، أخرجه عنها الترمذي (٤/٣٣)، موصولاً، ورواه موقوفًا، في كتاب الحدود، باب ما جاء في درء الحدود، وقال الموقوف أصح. وأخرجه عنها البيهقي (٨/٢٣٨) في كتاب الحدود، باب ما جاء في درء الحدود بالشبهات.

وأخرجه الحاكم في المستدرك (٤/٣٨٤) في كتاب الحدود، باب إن وجدتم لمسلم مخرجًا فخلوا سبيله.

وكذلك إذا اقتضى أحدهما فساد العبادة؛ فإنه مقتضٍ للوجوب ومحرِّم، وقد رجحناهما[١٢٢].

وكذلك إذا كان أحدهما متواترًا[١٢٣]، و[١٢٤] مشهورًا[١٢٥]،

---

(١٢٢) الترجيح هنا بحسب المدلول وهو «الحكم».
انظر: الإحكام للآمدي (٤/٤٧٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨١). مسألة: إذا تعارض دليلان أحدهما يقتضي التحريم، والآخر يقتضي الوجوب، اختلف العلماء فيها على أقوال: قيل يرجح الحظر على الوجوب وهو اختيار المصنف، وقيل: لا يعمل بأحدهما إلا بمرجح.
انظر المسألة في: الإحكام للآمدي (٤/٤٧٩)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٥)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٦)، تيسير التحرير (٣/١٦٠)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨١).

(١٢٣) الخبر المتواتر: قيل هو ما يفيد العلم اليقيني بمخبره، وقيل هو عبارة عن خبر جماعة مفيد بنفسه للعلم بمخبره.
انظر تعريفه في: الحدود لابن فورك (١٥٠)، أصول الشاشي (٢٧٢)، المعتمد (٢/٨٠)، المنهاج في ترتيب الحجاج (١٣)، التبصرة (٢٩١)، الكافية (٥٥)، أصول السرخسي (١/٢٨٢)، المنتخل للغزالي (٣٣١)، المستصفى (١/١٣٢)، الكاشف (٣٩)، الإحكام للآمدي (١/٢٥٨)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥١)، الإيضاح لقوانين الاصطلاح (٢٣)، المغني (١٩١)، المسودة (٢٣٣)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٢٤).

(١٢٤) في نسخة (أ): «أو مشهورًا».

(١٢٥) الخبر المشهور: قيل هو ما ينقله جماعة يزيدون على الأثنين والثلاثة بحيث يعد الخبر مشهورًا، وقيل هو ما كان من الأخبار ما يفيد الظن ونقله جماعة تزيد على الثلاثة والأربعة.
انظر تعريفه في: أصول الشاشي (٢٧٢)، الكافية (٥٥)، أصول السرخسي (١/٢٩٢)، المنتخل للغزالي (٣٣٢)، الكاشف (٤٠)، الإحكام للآمدي (١/٢٧٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥٥)، الإيضاح لقوانين الاصطلاح (٢٤٠)، المغني للخبازي (١٩٢)، المسودة (٢٤٠)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٤٦).

و[١٢٦] مؤخرًا[١٢٧]، فإنه راجح[١٢٨]، والرجحان ظاهر[١٢٩].

---

(١٢٦) في نسخة (أ): «أو مؤخرًا».

(١٢٧) أي الخبر الذي علم تأخره.

(١٢٨) الترجيح هنا باعتبار السند.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٠/٢)، البحر المحيط (١٥٠/٦)، تيسير التحرير (١٦٢/٣)، شرح الكوكب المنير (٦٢٨/٤). وهذه المسألة فرع عن مسألة الترجيح بكثرة الأدلة، فذهب جمهور العلماء إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة، وذهب جمهور الأحناف إلى أنه لا يجوز الترجيح بكثرة الأدلة، وذهب البعض منهم إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة في بعض المواضع، وعدم الترجيح في بعض المواضع.

انظر المسألة بالتفصيل في: العدة (١٠١٩/٣)، المنهاج للباجي (٢٢٣)، المستصفى (٣٩٧/٢)، المسودة (٣٠٥)، الإحكام للآمدي (٤٦٦/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٠/٢)، الفائق (٣٩٤/٤)، كشف الأسرار للبخاري (٢٠٧/٣)، التلويح على التوضيح (١١٦/٢)، البحر المحيط (١٥٠/٦)، فواتح الرحموت (٢١٠/٢)، تيسير التحرير (١٦٢/٣، ١٦٩)، شرح الكوكب المنير (٦٢٨/٤).

(١٢٩) قوله «والرجحان ظاهر»؛ لأن المتواتر يفيد العلم، وبالكثرة تحصل هيئة اجتماعية تمنع التوافق على الكذب، كما أن المؤخر راجح على المتقدم؛ لأنه بحكم الناسخ، فاجتمع فيه ميزتان التواتر والتأخر.

انظر: الفائق (٣٩٥/٤، ٤٠٢)، كشف الأسرار للبخاري (٦٢٨/٣)، التلويح على التوضيح (١١٦/٢)، البحر المحيط (١٤٠/٦، ١٥٠)، شرح الكوكب المنير (٦٠٧/٤).

فصــــــل

الحمل[(١٣٠)] على الأعم[(١٣١)] أولى[(١٣٢)]؛ فإنه يعرف الحكم في أكثر الصور[(١٣٣)]،

---

(١٣٠) في نسخة (ب): «والحمل».

(١٣١) قوله «الأعم» أي: يكون مدلول أحدهما أعم من مدلول الآخر.
انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٩)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٨)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٤٧).

(١٣٢) ذكر جمهور الأصوليين هذا النوع من الترجيح في مبحث الترجيح بين الحدود السمعية وهي حدود الأحكام إذا تعارضت فيما بينها.
وذكرها الطوفي تحت عنوان «الباب الثاني في ترجيح بعض محامل الأثر على بعض»، ونسبها لبعض الحنفية، وقال: وأحسبه الجصاص صاحب الفصول.
انظر: الإحكام للآمدي (٤/٥٠٠)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٩)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٣٢، ٧٤٣، ٧٤٨)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٢/٤١٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٤٧)، إرشاد الفحول للشوكاني (٢٨٤).

(١٣٣) مثل الحنفية لهذا النوع بقوله عز وجل: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ ﴾ سورة المائدة، الآية: (٣).
فحمل الدم على ما يعم دم الجنين الخارج من بطن أمه ميتًا، أولى من حمله على ما يخرجه من العموم، لأن أعم المحملين أعم فائدة.
يقول الطوفي معلقًا: هذا جيد عن أصحابنا، وأصحاب الشافعي خصوا الجنين المذكور بقوله عليه السلام «ذكاةُ أمه» بالرفع، وهو أشهر في الرواية، وأوفق لرأي سيبويه في العربية من رواية النصب، وهو يدل على أن ذكاة الأم مجزئة عن ذكاة الجنين.
انظر: شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٨).

فتكون أكثر فائدة، والظاهر إرادته[١٣٤].

ولئن قال: لو حمل على الأعم، يُنسب إلى الشارع ما ليس منتسبًا إليه، على سبيل الاحتمال.

فنقول: لو حمل على الأخص؛ لا ينسب إلى الشارع ما كان منتسبًا إليه من الشرائع[١٣٥]، على تقدير محتمل كذلك!

ولئن قال: الاحتراز عن الأول أولى.

فنقول: لا نسلم بل الأمر على العكس، فإنه يفضي إلى ترك الواجب بخلاف الأول.

ولئن قال: الحمل على الأخص حمل على ما هو المراد، والداخل في الإرادة.

فنقول: الحمل على الأعم[*]، حمل على ما يحقق الحكم في المراد قطعًا، بخلاف ذلك[١٣٦].

---

(١٣٤) انظر: الإحكام للآمدي (٥٠٠/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٤٨/٣)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٤١٩/٢)، شرح الكوكب المنير (٧٤٧/٤)، إرشاد الفحول (٢٨٤).

(١٣٥) في نسخة (ب): «الشارع».

(*) آخر الورقة (٣٨) من نسخة (ب).

(١٣٦) إذا تعارض خبران أحدهما عامًا، والآخر عامًا مخصص، فالترجيح هنا من جهة المتن باعتبار اللفظ. وقد اختلف العلماء في هذه المسألة: فذهب الجمهور إلى تقديم العام الذي لم يخصص على العام الذي خصص، وذهب البعض إلى أن اللفظ الذي خص في بعض المسميات صار مجازًا ومجملاً في الباقي، فلا يتعارضا.

انظر: العدة (١٠٣٥/٣)، البرهان (١١٩٨/٢)، الإحكام للآمدي (٤٧٠/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٢/٢، ٣١٤)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٤٥/٣)، البحر المحيط (١٦٥/٦)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢)، تيسير التحرير (١٥٩/٣)، شرح الكوكب المنير (٦٧٥/٤).

فصـــــل

إذا كان أحد المحملين يعرف الحكم[*] على وفق العقل[١٣٧]، فالحمل[١٣٨] عليه أولى؛ لأنه أفضى إلى الحكمة في اعتقاد المكلف، فيكون الجري على موجب النص أكثر، على أن النص أبلغ تعريفًا لموجبه، وأنه أفضى إلى الغرض فالظاهر إرادته.

ولئن قال: ذلك على خلاف [العادة][١٣٩]، فيكون الإقدام عليه إظهارًا للعبادة.

فنقول: الحمل على ما ذكرنا أولى، فإن فيه دعوة الناس إلى قبول الشـــريعة[١٤٠] بالحكمة، وأنه متعلـــق المصلحـــة المدلول عليهـــا بالنص[١٤١]،

(*) آخر الورقة (٤٣) من نسخة (أ).

(١٣٧) إذا كان أحد احتمالي التصرف يعرف حكمًا يوافق العقل، والآخر يعرف حكمًا ينافيه، فحمله على الأول أولى، ومثل له الأحناف بقوله عليه السلام «من مس ذكره فليتوضأ» فقالوا: يحتمل أن يراد به غسل الأعضاء الأربعة، ويحتمل أن يراد به غسل اليد ندبًا، لأن النفس تنفر من مس الذكر باليد، فيترجح هذا الإحتمال، لأنه يوافق العقل، والأول ينافيه.

وهذا النوع من الترجيح عند الأحناف من باب ترجيح بعض محامل الأثر على بعض نسبه إليهم الطوفي.

انظر: مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٣).

(١٣٨) في نسخة (أ): «في الحمل».

(١٣٩) سقطت من نسخة (ب).

(١٤٠) في نسخة (ب): «الشرعية».

(١٤١) يقول الطوفي في شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٤) معلقًا على هذا الترجيح: «القاعدة المذكورة يمكن تصحيحها، بأن مقتضى العقل تصحيح دليل مستقل، فبترجح الاحتمال الموافق له، يكون جمعًا بين دليلين، وهو أولى من دليل واحد، ثم يخرج في هذا الاحتمال ما يخرج في الخبر المقرر مع النافي».

كما[١٤٢] قال تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ ﴾[١٤٣].

وكذلك إذا كان أحدهما يعرف حكمًا شرعيًا، فإن الحمل عليه أولى[١٤٤]، على الخصوص إذا كان الكلام في كلام النبي عليه السلام، فإنه كان مبعوثًا لبيان الشرائع[١٤٥] بالحديث، ولأن الحكم الشرعي وسيلة [إلى][١٤٦] المصالح الدينية، فيكون الحمل عليه أولى؛ ولأن[١٤٧] حمل كلام الشـارع على ما هـو من الشرعيات على وفاق العقل[١٤٨]. وما يفضي[١٤٩]

---

(١٤٢) في نسخة (ب): «على ما قال».

(١٤٣) سورة النحل، الآية: (١٢٥).

(١٤٤) ترجيح ما أفاد حكمًا شرعيًا، على ما أفاد حكمًا حسيًا، عده الأحناف من باب ترجيح بعض محامل الأثر على بعض، ومثلوا له بقوله عليه الصلاة والسلام «في الرقة ربع العشر» فقالوا: يحتمل أن المراد يجب في الرقة ربع العشر، ويحتمل أن المراد أنها تشتمل عليه، فيرجح الأول على الثاني. نسبه الطوفي في مختصر الروضة (٧٤٧/٣).

(١٤٥) ورد في هامش نسخة (أ): قوله عليه السلام «بعثت لبيان الشرائع ...».

(١٤٦) سقطت من نسخة (ب).

(١٤٧) في نسخة (أ): «لأن» بدون واو.

(١٤٨) يقول الطوفي في شرح مختصر الروضة (٧٤٧/٣) معلقًا «وهذا ينزع إلى تعارض التأسيس والتأكيد».

(١٤٩) ورد في هامش نسخة (أ): «قوله «في الحلى زكاة» فالحمل على الإعارة أولى، فلو حملناه على الشرعي، يكون معارضًا لقوله عليه السلام «زكاة الحلي إعارتها» فيقع التخصيص، لأنه خص في موضع الإجماع، كحلي المجنونة والصبية، أو يلزم الاشتراك، أو المجاز، لأنه لا يخلو...».

إلى التعارض[(١٥٠)]، والتخصيص[(١٥١)]، والاشتراك[(١٥٢)]، والمجاز[(١٥٣)]، والإضمار[(١٥٤)]، منها فإنه لا يكون راجحًا بل الأمر على العكس.

---

(١٥٠) رد الطوفي في شرح مختصر الروضة (٧٤٥/٣) على ترجيح مالا يفضي إلى التعارض على ما يفضي إليه بقوله: هذا بناء منهم – أي الأحناف – على أصل آخر ممنوع وهو أن المطلق لا يحمل على المقيد في مسألة « اشتراط الطول لنكاح الأمة »، ثم قال: ونحن لما قلنا يحمل المطلق على المقيد، كانت آية الطول مقيدة للنصوص المطلقة.
انظر: أيضًا أصول السرخسي (٢٥٤/٢)، فواتح الرحموت (٢٠٥/٢).

(١٥١) انظر: رد الطوفي على ترجيح مالا يستلزمه التخصيص على التخصيص في: شرح مختصر الروضة (٧٤٥/٣).

(١٥٢) المشترك هو: «ما وضع لمعنى كثير بوضع كثير».
انظر: التعريفات للجرجاني (٢٧٤).
انظر: رد الطوفي على ترجيح عدم الاشتراك على الاشتراك في: شرح مختصر الروضة (٧٤٧/٣).

(١٥٣) المجاز: قيل: هو «كل لفظ تجوز به عن موضعه» وقيل: هو «الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له».
انظر: الحدود لابن فورك (١٤٥)، التعريفات للجرجاني (٢٥٧)، مفتاح الوصول للتلمساني (٧٥).

(١٥٤) الإضمار هو: «إسقاط الشيء لفظًا لا معنى» وقيل هو: «ترك الشيء مع بقاء أثره».
انظر: نهاية الوصول (٤٧٠/٢)، التعريفات للجرجاني (٤٦).
انظر: أيضًا رد الطوفي على من قدم الأقل إضمارًا على المضمر في: شرح مختصر الروضة (٧٤٦/٣).

فصـــــــل

والنقل[١٥٥] راجح على النافي للتخصيص[١٥٦]؛ لافتقار التخصيص إلى كون النص عامًا، ولا يعرف ذلك إلا بالنقل، فيكون النقل راجحًا على النافي للتخصيص، في كل صورة من صور التخصيص، على أنه إذا لم يكن راجحًا، يلزم إما: عدم التخصيص أصلاً، أو الترك بالدليل الراجح في كثير من الصور[١٥٧].

وكذلك النقل راجح على النافي للمجاز[١٥٨]، وإلا لما[١٥٩] تحقق المجاز أصلاً، وقد تحقق.

---

(١٥٥) النقل: هو ما كان مشتركًا بين المعاني، وترك استعماله في المعنى الأول. التعريفات للجرجاني (٣٠٢).

(١٥٦) انظر: أقوال الأصوليين فيما إذا وقع التعارض بين النقل والتخصيص، والاعتراضات الواردة عليه في: المحصول (١/١٥٧)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، نفائس الأصول (٢/١٠٠٣)، الفائق (١/٣٤٥)، نهاية الوصول (٢/٤٨٦)، الإبهاج (١/٣٣٠)، فواتح الرحموت (١/٢١١)، إرشاد الفحول (٢٨).

(١٥٧) انظر: الاعتراضات الواردة على هذا الترجيح في: المحصول (١/١٥٧)، نفائس الأصول (٢/١٠٠٣)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، الفائق (١/٣٤٥)، نهاية الوصول (٢/٤٨٧)، الإبهاج (١/٣٣٠).

(١٥٨) انظر: أقوال الأصوليين فيما إذا وقع التعارض بين النقل والمجاز والاعتراضات الواردة، في: المحصول (١/١٥٦)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، نفائس الأصول (٢/١٠٠١)، الفائق (١/٣٤٤)، نهاية الوصول (٢/٤٨٦)، جمع الجوامع بحاشية العطار (١/٣١٦)، فواتح الرحموت (١/٢١١)، الإبهاج (١/٣٢٩)، إرشاد الفحول (٢٧).

(١٥٩) في نسخة (ب): «فما».

أو نقول: تعارضًا في صور تحقق المجاز، و[قد][١٦٠] تحقق موجب النقل[١٦١]، وهكذا نقول مرة بعد أخرى[١٦٢]، فإن المجاز متحقق في الكتاب، وكذلك في السنة، كما في قوله عليه السلام: «إياكم وخضراء الدمن، فقيل: وما خضراء الدمن؟ قال: المرأة الحسناء في منبت السوء»[١٦٣].

فصـــــل

ثـــم القيـــاس الوجـــودي راجـــح عـــلى العـدمـــي[١٦٤]، فـــإن

---

(١٦٠) سقطت من نسخة (ب).

(١٦١) في نسخة (ب): «الفعل».

(١٦٢) ورد في هامش نسخة (أ): «وكذلك النافي مع التخصيص».

(١٦٣) أخرجه الشهاب في مسنده من حديث أبي سعيد الخدري، وأخرجه أبو الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد الرمهرمزي في أمثال الحديث، وذكره الرازي في الجرح والتعديل، قال عمر الأنصاري في خلاصة البدر المنير قال: رواه الواقدي من رواية أبي سعيد الخدري ، وهو معدود من أفراده، وقد علم ضعفه.

انظر: البدر المنير بتحقيق حمدي عبد المجيد السلفي (٢/١٧٩)، مكتبة الرشد الرياض ط١، أمثال الحديث تحقيق أحمد عبد الفتاح تمام (١/١٢١)، مؤسسة الكتب بيروت، ط١، مسند الشهاب لمحمد ابن سلمة بن جعفر القضاعي، تحقيق حمدي السلفي (٢/٩٦)، مؤسسة الرسالة بيروت، ط٢، الجرح والتعديل للرازي (٤/١٣٩، ٥/٣٦٩)، دار التراث بيروت، ط١.

(١٦٤) التعارض هنا بين قياسين، والترجيح هنا باعتبار صفة العلة، فالقياس الذي علته وصف ثبوتي راجح على القياس الذي علته وصف عدمي.

انظر: المحصول (٢/٤٧٣)، الإحكام للآمدي (٤/٤٩٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٧)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٦)، الفائق (٤/٤٥٥)، نهاية الوصول (٨/٣٧٥٠)، الإبهاج (٣/٢٣٨)، نهاية السول (٤/٥١١)، البحر المحيط (٦/١٨١)، فواتح الرحموت (٢/٣٢٥)، تيسير التحرير (٤/٨٨)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٢١)، إرشاد الفحول (٢٨١).

العدمي[(١٦٥)] في حيز المنع على ما عرف، لأن[(١٦٦)] العدم في الأصل لا يضاف إلى المشترك[(١٦٧)]، فإن المشترك لا يخلو: من أن يكون وجوديًا، أو عدميًا، ولا يمكن أن يكون كل واحد منهما علة[(❖)] للعدم، بخلاف الحكم الوجودي، فإنه يضاف إلى ما هو الثابت [به قطعًا][(١٦٨)]؛ ولأنه إذا لم يكن راجحًا لما كان حجة، فإنه لا يكون مؤثرًا في إثبات الحكم أصلاً، وإلا لكان راجحًا، وأنه حجة[(١٦٩)].

---

(١٦٥) اختلف الأصوليون في جواز تعليل الحكم الثبوتي والعدمي بالعدم، ذهب جمهور الحنابلة إلى جواز التعليل به مطلقًا، وبه قال الشيرازي والرازي واتباعه، ومنعه جمهور الأحناف مطلقًا، ومنعه آخرون في الحكم الثبوتي، واشترطوا أن تكون العلة فيه أمرًا وجوديًا، واختاره ابن الحاجب والآمدي، ونسبه صفي الدين الهندي إلى الأكثر.
انظر: التبصرة للشيرازي (٤٥٦)، التمهيد للكلوذاني (٤/٤٨)، المقترح في المصطلح للبروي (١٨٦)، المحصول (٢/٣٩٣)، روضة الناظر (٢/٣٣٣)، الإحكام للآمدي (٣/١٨٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢١٤)، شرح تنقيح الفصول (٤٠٧)، شرح المقدمة النسفية (٣٠/ب)، الفائق (٤/٢٧٢)، شرح مختصر الروضة (٣/٣٣٧)، البحر المحيط (٥/١٤٩)، المسودة (٤١٨)، فواتح الرحموت (٢/٢٧٤)، تيسير التحرير (٤/٢)، شرح الكوكب المنير (٤/٤٨).

(١٦٦) في نسخة (ب): «على أن».

(١٦٧) المشترك هو مجموعة الأوصاف التي يعلل بها.

(❖) آخر الورقة (٤٤) من نسخة (أ).

(١٦٨) سقطت من نسخة (أ).

(١٦٩) يقول المصنف في المقدمة البرهانية (٣٠/ب): «ثم العدم مما يقال فيه أنه لا يكون قابلاً للتعدية، لامتناع العدم أن يكون معللاً بالعلة، وجودية كانت العلة أو عدمية، إذ العلة سابقة على المعلول، والعدم لا يسبقه شيء لا من الأمور الوجودية، ولا من الأمور العدمية».

أو نقول: تعارضًا في كل صورة من صور تحقق الوجودي، وتحقق موجب[١٧٠] الوجودي، ولا يمكن له أن يقول بمثل ما قلنا، بناء على ما يقال: إنه[١٧١] [على][١٧٢] خلاف الأصل[١٧٣].

فصل

والقياس على التقدير[١٧٤]، راجح[١٧٥] على ما هو في

---

(١٧٠) في نسخة (ب): «بموجب».

(١٧١) في هامش نسخة (أ): «أي القياس العدمي».

(١٧٢) ما بين المعقوفتين لم ترد في نسخة (أ).

(١٧٣) انظر: التبصرة للشيرازي (٤٥٦)، المقترح في المصطلح للبروي (١٨٩)، المحصول (٣٩٣/٢)، روضة الناظر (٣٣٣/٢)، الإحكام للآمدي (١٨٤/٣)، الفائق (٢٧٣/٤)، نهاية الوصول (٣٧٥٠/٨)، شرح مختصر الروضة (٣٣٧/٣)، البحر المحيط (١٤٩/٥)، المسودة (٤١٨)، نهاية السول (٥١١/٤)، الإبهاج (٢٣٨/٣)، شرح الكوكب المنير (٤٨/٤).

(١٧٤) التقدير هو: تصوير الشيء وتشكيله لغرض إيقاع مثله وتحصيل شبهه، كما يفعل المهندس من الرسم والمثال، وقيل هو: عبارة عن إثبات حكم موجود في صورة فقد ذلك الموجود فيه، وقيل هو: إعطاء الموجود حكم المعدوم أو المعدوم حكم الموجود.
انظر: الكاشف للرازي (١٦١)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٧). والقياس على التقدير، قياس تلازم، وهو هنا استدلال بانتفاء الملزوم لانتفاء اللازم.
انظر: أساس القياس للغزالي (٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٥٠)، نهاية الوصول (٣٥٧٠/٨)، بيان المختصر للأصفهاني (٢٥١/٣)، مفتاح الوصول للتلمساني (١٦١)، تيسير التحرير (١٧٤/٤)، شرح الكوكب المنير (٢٢٨/٤)، إرشاد الفحول (٢٣٦).

(١٧٥) الترجيح هنا بين دليلين معقولين تعارضا، وهما التلازم والاستصحاب، وقد رجح المصنف قياس التلازم على استصحاب الواقع، ومن الأصوليين من جعل التلازم أحد أنواع =

الواقـــع[١٧٦]، إذا كان التقـــدير غير واقـــع، كما يقـــال مثلا[١٧٧]:

= الاستدلال. ومنهم من جعله قياسًا وسماه قياس التلازم. يقول السبكي: «والقياس أقوى من الاستصحاب، من جهة أنه ناسخ له، والناسخ مقدم على المنسوخ».

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٨١)، نهاية الوصول (٨/٣٥٧)، الإبهاج للسبكي (٣/٧٤، ١٦٤)، تيسير التحرير (٤/١٧٢).

(١٧٦) المراد هنا: استصحاب الواقع، وقد اختلف العلماء في حجية الاستصحاب على مذاهب: ذهب جمهور العلماء من المالكية، والشافعية، والحنابلة إلى أنه حجة يفزع إليها المجتهد إذا لم يجد في الحادثة حجة خاصة، وذهب جمهور الأحناف إلى أنه ليس بحجة، وأنه يصلح للدفع لا للإثبات، ومعنى الدفع: أن لا يثبت حكم، وعدم الحكم مستند إلى عدم دليله، فالأصل في العدم الاستمرار حتى يظهر دليل الوجود، وذهب جمهور المتكلمين إلى أنه ليس بحجة، وذهب البعض إلى أنه يجوز الترجيح به فقط.

انظر: المسألة بالتفصيل في: المعتمد (٢/٣٢٥)، المنهاج (٣١)، الكافية (٣٨٢)، البرهان (٢/١١٣٥)، أصول السرخسي (٢/١٤٧)، المستصفى (١/٢٢٠)، التمهيد (٤/٢٥١)، روضة الناظر (٢/٣٨٩)، مختصر ابن الحاجب (٢/٢٨٤)، شرح تنقيح الفصول (٤٤٧)، نهاية الوصول (٨/٣٩٥٣)، البحر المحيط (٦/١١)، الإبهاج (٣/١٦٨)، التلويح على التوضيح (٢/١٠١)، فواتح الرحموت (٢/٣٥٩)، تيسير التحرير (٤/١٧٧)، شرح الكوكب المنير (٤/٤٠٣).

(١٧٧) هذا مثال للاستدلال بانتفاء الملزوم لانتفاء اللازم، أي: استدلال بانتفاء الدليل لانتفاء الحكم. فقوله: «لو وجبت هنا لوجبت ثمة» أي: لوجبت الزكاة في الحلي، لوجبت في اللآلي والجواهر. يقول أثير الدين الأبهري في القوادح الجدلية (٩١): «وتقديره المشهور: أنه لو وجبت الزكاة ههنا لكان الإيجاب مضافًا إلى المصلحة المشتركة بينهما، لأن المناسبة موجبة للإضافة، فتثبت، فينتج: أنه لو وجبت ههنا لوجبت ثمة، ولم تجب ثمة فلا تجب ههنا».

انظر: أساس القياس للغزالي (٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٨٣)، شرح تنقيح الفصول (٤٥٠)، نهاية الوصول (٨/٣٥٧٠)، بيان المختصر للأصفهاني (٣/٢٥١)، =

لو[١٧٨] وجبت هنا، لوجبت ثمة.

فيقال: لم تجب [حينئذ][١٧٩] بالقياس على الواقع، فإن المعلل يمنع الفرق[١٨٠]، والنقض[١٨١]، والحكم على ذلك[١٨٢] التقدير[*].

فيحتاج الخصم إلى إقامة الدليل المنفي[١٨٣].

= مفتاح الوصول للتلمساني (١٦١)، تيسير التحرير (١٧٤/٤)، شرح الكوكب المنير (٢٢٨/٤)، إرشاد الفحول (٢٣٦).

(١٧٨) لما كانت المقدمة المنتجة في هذا المثال نفي اللازم - أي نفي الحكم - استعمل المصنف لفظ «لو» لكونها دالة على امتناع الشيء لامتناع غيره.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، نفائس الأصول للقرافي (٣٢١٩/٧)، شرح المنهاج للأصفهاني (٧٤٨/٢)، الإبهاج (١٦٥/٣)، نهاية السول (١٧٠/٣).

(١٧٩) زيادة من نسخة (أ).

(١٨٠) سؤال الفرق هو: إبداء وصف في الأصل يصلح أن يكون علة، أو جزء علة.

انظر: البرهان (١٠٦٠/٢)، أصول السرخسي (٢٣٤/٢)، المنخول (٤١٧)، شرح تنقيح الفصول (٤٠٣)، الفائق (٢٥٣/٤)، الإبهاج (١٤٤/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٣٢٠/٤).

(١٨١) سؤال النقض هو: وجود العلة مع عدم الحكم.

انظر: العدة (١٧٧/١)، المنهاج (١٤)، المستصفى (٣٣٦/٢)، شفاء الغليل (٤٥٨)، المقترح في المصطلح (٣٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢١٨/٢)، الإيضاح (٣٩)، البحر المحيط (٢٦١/٥)، التعريفات (٣١٥)، شرح الكوكب المنير (٥٦/٤).

(١٨٢) كتب في نسخة (أ) فوق جملة «على ذلك» عبارة «أي عند المعلل».

(*) آخر الورقة (٣٩) من نسخة (ب).

(١٨٣) ورد في نسخة (أ): «المبقي». والمراد بالدليل المنفي: الدليل النافي وهو: كل ما دل على نفي الحكم، وهو يشمل المانع والمنافي، وقيل: الدليل النافي «نافي الصحة» وهو طرق من طرق =

فيقال : إنه راجح ضرورة تحققه على تقديري : المنفي[(١٨٤)] ، وعدمه.

أو نقول : إنه متحقق سواء توفر ذلك الدليل على مدلوله[(١٨٥)] ، أو لم يتوفر.

والثابت [ذلك الدليل][(١٨٦)] على التقديرين ، راجح على ما هو [غيرا][(١٨٧)] ثابت عليهما[(١٨٨)]. وكذلك إذا كان أحدهما مسقطًا للعقوبة ؛ فإنه راجح على ما هو المثبت لها[(١٨٩)] ، ضرورة تمكن الشبهة في القياس ، لاحتمال أن يكون الحكم في الأصل مضـــافًا

= الاستدلال عند الأصوليين، كقول المستدل: الدليل يقتضي أن يكون كذا، وخولف في صورة كذا، لمعنى مفقود في صورة النزاع، فيبقى على الأصل الذي اقتضاه الدليل.

انظر: المقترح للبروي (٣٦٧)، شرح المقترح (٥٦/أ)، الإحكام للآمدي (١٢٧/٤)، الإيضاح (٧٢)، أصول الفقه لابن مفلح (٨٩٧/٢)، قواعد الأصول ومعاقد الفصول (٤٠)، جمع الجوامع مع حاشية العطار (٣٨٣/٢)، البحر المحيط (٤١/١).

(١٨٤) ورد في نسخة (أ): «المبقي».

(١٨٥) في نسخة (أ): «سواء توفر على ذلك الدليل مدلوله».

(١٨٦) ما بين المعقوفتين سقط من نسخة (أ).

(١٨٧) سقط من نسخة (ب).

(١٨٨) انظر: الإرشاد للعميدي (٤/أ)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، القوادح الجدلية للأبهري (٢٩)، المقدمة النسفية (٦٣/أ)، نهاية الوصول (٣٥٧٠/٨)، الإبهاج (١٦٥/٣)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٥١/أ)، شرح مقدمة النسفي للخوارزمي (٩٤/أ).

(١٨٩) انظر: المنهاج للباجي (٢٣٨)، المستصفى (٤٠٥/٢)، المحصول (٤٨٤/٢)، نفائس الأصول للقرافي (٣٩٥٧/٩)، شرح مختصر الروضة (٧١٦/٣)، فواتح الرحموت (٤٨٤/٢)، تيسير التحرير (١٠٣/٤).

إلى مالا وجود له في الفرع[١٩٠].

وإن وجد في الفرع مالا وجود له في الأصل من الموانع، على أن أفعال أصحاب الظواهر، تدل على عدم كونه حجة.

ولأنه نقل عن أبي حنيفة[١٩١] – رحمه الله -[١٩٢]: أن القياس لا مانع[١٩٣] في باب العقوبات[١٩٤]، وأنه يورث الشبهة أيضًا، فتتحقق الشبهة، والعقوبات تدرأ بالشبهات.

---

(١٩٠) جاء في المستصفى للغزالي (٤٠٥/٢): «إذا كان للوجوب وجه، وللسقوط وجه، وتعارض الوجهان، كان المحل محل شبهة، فيسقط لعموم الخبر، لا لترجيح الدارئة على الموجبة».

(١٩١) أبو حنيفة هو: النعمان بن ثابت التيمي الكوفي، إمام الحنفية، ولد سنة (٨٠هـ)، ونشأ بالكوفة، وطلب العلم في صباه، ثم انقطع للتدريس والإفتاء، كان فقيهًا، مجتهدًا، محققًا، قوي الحجة، من مصنفاته «مسند الحديث»، و «كتاب المخارج»، توفي سنة (١٥٠هـ).

انظر: وفيات الأعيان (٤٠٥/٥)، سير أعلام النبلاء (٣٩٠/٦)، البداية والنهاية (١١٠/١٠)، الأعلام للزركلي (٣٦/٨)، الجواهر المضيئة في تراجم الحنفية (٢٦/١).

(١٩٢) في نسخة (أ): «رضي الله عنه».

(١٩٣) في نسخة (أ): «لا امتناع له».

(١٩٤) اتفق العلماء على أن القياس حجة في الأمور الدنيوية، أما الأمور الشرعية فقد أختلفوا: ذهب الجمهور إلى أنه حجة يجب العمل به، ولكن اختلفوا في جريانه في بعض الأمور، منعه الأحناف في الحدود، والكفارات، والبدل والرخص، والمقدرات، ومنعه القاضي أبو بكر الباقلاني في قياس العكس، ومنعه جمع في السبب، والشرط، والمانع.

وقيل: إنه ليس بحجة.

انظر: شفاء الغليل (٦٠٠)، التمهيد (٤٤٠/٣)، كتاب الجدل لابن عقيل (٢٨٦)، روضة الناظر (٢٣٤/٢)، الإحكام للآمدي (٢٧٢/٤)، الفائق (١٢١/٤)، البحر المحيط =

فصـــــل

إذا كان الاتحاد في الحكم[(١٩٥)]، والحكمة بين الأصل والفرع أظهر، كان الظن بالإضافة أكثر، فكان القياس أقوى، على أنه إذا كان أظهر، كانت الدلالة على الإضافة راجحة، بالنسبة إلى ما ينافي الإضافة[(١٩٦)].

وكذلك إذا كان سالمًا عن النقض[(١٩٧)] والمعارضة[(١٩٨)]، والفرق[(١٩٩)] الظاهر، فإنه راجح، والرجحان ظاهر[(٢٠٠)].

= (٥/٣٠)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٢/٢٤١)، تيسير التحرير (٤/١٠٣)، شرح الكوكب المنير (٤/٢١٥)، إرشاد الفحول (١٩٩).

(١٩٥) ورد في هامش نسخة (أ) عند هذا الموضع: «مثل قياس المديون على... بخلاف ما إذا قاس المديون على غير المديون».

(١٩٦) الترجيح هنا بين القياسين باعتبار صفة العلة، فيرجح القياس الذي علته ظاهرة، على القياس الذي علته خفية.

انظر: الإحكام للآمدي (٤/٤٩٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٧)، البحر المحيط (٦/١٨٨)، التلويح على التوضيح (٢/٢٧٤)، تيسير التحرير (٤/٨٨)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٢١).

(١٩٧) سبق تعريف النقض ص ٩٣٤ .

(١٩٨) المعارضة: قيل هي: مقابلة السائل المستدل بمثل دليله، أو ما هو أقوى منه، وقيل هي ممانعة الخصم بدعوى المساواة، أو مساواة الخصم في دعوى الدلالة. وأما عند الأحناف فهي نوعان: معارضة فيها مناقضة للدليل وهي « القلب »، ومعارضة خالصة عن المناقضة.

انظر: المنهاج للباجي (١٤)، الكافية (٦٩)، المقترح للبروي (٣٠٧)، المغني للخبازي (٢٢٤)، التعريفات للجرجاني (٢٨١)، التلويح على التوضيح (٢/٩٠)، فواتح الرحموت (٢/٣٥١).

(١٩٩) تقدم تعريف الفرق ص ٩٣٤.

(٢٠٠) انظر: الإحكام للآمدي (٤/٤٩١)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٢٠).

فصـــــل

وقد يقال: بأن القياس المخصص(٢٠١)، راجح على النص(٢٠٢)؛ إلا أنه باطل؛ فإن الترجيح بعد التعارض.

والكلام فيه على أن النص مثبت، والقياس(*) مُظهر، ولأنه رأي المجتهد واستحسانه، والمجتهد قد يخطئ ويصيب، فكيف يكون معارضًا له(٢٠٣).

---

(٢٠١) جاء في مقدمة النسفي (٢٦/ب): «ثم القياس قد يكون مخصصًا، وذلك لأن العام لا يخلو من: أن تتحقق خصوصيته بدليل يوجب من الحكم مثل ما يوجبه العام، كالخبر المشهور بين السلف أو الإجماع مثلاً، أو لا تتحقق، فإن كان الأول فإنه يجوز فيه التخصيص بالقياس، وإن كان الثاني، فلا يجوز على ما اختاره أكثر مشايخنا رحمهم الله».
انظر أيضًا: شرح المقدمة النسفية للخوارزمي (٦٠/أ)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٢٨/ب).

(٢٠٢) هذه المسألة خلافية مبنية على مسألة هل القياس يعارض النص أم لا؟ ذهب جمهور الأحناف إلى أن القياس لا يعارض النص، لأن النص أقوى، والعمل بالأقوى لا يسمى ترجيحًا إذ الترجيح بعد المعارضة، وهذا هو رأي المصنف، وقيل: القياس يعارض النص، ويرجح النص على القياس، وذلك لأن مقدماته أقل من مقدمات القياس، فيكون أقل خللاً، ومنهم من فصل في المسألة.
انظر: الإحكام للآمدي (٤٩٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، كشف الأسرار للبخاري (١٧٦/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٢/٢)، البحر المحيط (٣٧٥/٣)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢، ٢٣١)، تيسير التحرير (١٣٧/٣)، شرح الكوكب المنير (٧٤٤/٤).

(*) آخر الورقة (٤٥) من نسخة (أ).

(٢٠٣) انظر: كشف الأسرار للبخاري (١٧٦/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٢/٢)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

وبهذا يظهر الفساد فيما يقال: إنهما[٢٠٤] تعارضا[٢٠٥]، وثبت بموجب القياس.

ولئن قال: إن[٢٠٦] القياس المخصص هو: التمسك بالنص المخصص، والمخصص راجح على غيره، فهذا صحيح، لكنه لا يرجح القياس على النص[٢٠٧].

فصـــــل

[وقد][٢٠٨] يقال الفرق الإجمالي، وهو: التفاوت في الحكم، راجح على التفصيلي[٢٠٩]؛

---

(٢٠٤) في نسخة (ب): «أيهما».

(٢٠٥) أي: النص والقياس.

(٢٠٦) في نسخة (ب): «بأن».

(٢٠٧) انظر: الإحكام للآمدي (٢٩٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، البحر المحيط (٣٧٥/٣)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢).

(٢٠٨) زيادة من نسخة (أ).

(٢٠٩) الترجيح هنا من جهة الفرع، وهو أن يكون النص قد دل على حكم أحدهما إجمالاً لا تفصيلاً. جاء في مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٨/٢): «وذلك لأن إثبات تفصيل الشيء الثابت، أهون من إثباته عن أصله، فيكون أقرب إلى الظن، وأسرع إلى القبول». وفي شرح الكوكب المنير (٧٤١/٤): «لأنه لو ثبت حكم الفرع بالنص على سبيل التفصيل، لم يكن ثابتًا بالقياس، وحينئذ لم يكن فرعًا، لأن الثابت بالنص على سبيل النفصيل لا يقال حينئذ على شيء».

انظر أيضًا: الإحكام للآمدي (٤٩٨/٢)، الفائق (٤٦٩/٤)، نهاية الوصول (٣٧٨٢/٨)، شرح مختصر الروضة (٧٣٢/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٤).

فإن ذلك [ينشأ][(٢١٠)] من الحكم الشرعي، فيكون مشتملاً على الحكمة والمصلحة، بخلاف ذلك؛ فإنه ينشأ[(٢١١)] من العقل عند أهل النظر.

وأنه قد يكون مشتملاً على المصلحة، وقد لا يكون، على أن التفصيلي، لا يكون راجحًا؛ إلا وأن تكون المساواة متحققة في الباقي من الجهات، والكلام فيه.

ولئن قال: إنهما يستويان في الباقي، فإن الزائد في أحد الجانبين منتفٍ[(٢١٢)].

فيقال: لم يستويا أصلاً؛ وإلا يلزم الاستواء بينهما في ذلك الحكم، وهكذا يقال مرة بعد أخرى[(٢١٣)].

فصـــــل

والترجيح بكثرة الأدلة مختلف فيه[(٢١٤)]، سواء كانت الزيادة من جنس واحد، أو أجناس مختلفة، غير أن المختار هو الترجيح، فإنه إذا لم يكن راجحًا، يلزم الترك بالزايد

---

(٢١٠) سقطت من نسخة (ب).

(٢١١) ورد في هامش نسخة (ب): «ط الأمر».

(٢١٢) في نسخة (ب): «متفق»، وورد في هامش نسخة (أ): « الأصل وهو عدم الزيادة...».

(٢١٣) انظر: المقترح للبروي (٣٠٤)، الإحكام للآمدي (٤٩٨/٢)، كشف الأسرار للبخاري (٥٨٢/٣)، البحر المحيط (١٠٧/٥، ٣٣٣)، فواتح الرحموت (٣٥٤/٢)، التقرير والتحبير (٢٨٢/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٣)، إرشاد الفحول (٢٨٣).

(٢١٤) اختلف العلماء في مسألة الترجيح بكثرة الأدلة.

ذهب جمهور الأصوليين إلى أن الترجيح بكثرة الأدلة جائز، وهو اختيار المصنف وقد خالف الأحناف في ذلك، حيث ذهب جمهور الحنفية إلى أن الترجيح بكثرة الأدلة غير جائز، وذهبت جماعة من الأحناف إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة في بعض المواضع، وعدم الترجيح في بعضها. =

قطعًا، [وبما يساوي الأقل منهما][٢١٥]، والترك[٢١٦] غير واقع في الواقع، لقيام الدليل على أحد هذين الأمرين وهو: إما عدم ذلك الدليل في الواقع، أو وجود مدلوله، فإن الحال لا يخلو: عن الوجود، أو العدم.

أو يقال: لو لم يكن راجحًا[*]، لما ثبت الحكم به[٢١٧] أصلاً، سواء كان الأقل[٢١٨] مساويًا لما يساويه، أو لا يكون، وقد ثبت بأحدهما في الجملة[٢١٩]، على أن الظن[٢٢٠] بالحكم عند الأكثر أكثر، وإلا لما حصل الحكم القطعي بالتواتر.

ولئن قال: لو كان راجحاً لكان الترجيح بكثرة الشهود[٢٢١] لازمًا، وأنه غير لازم.

= انظر: المسألة بالتفصيل في: المنهاج في ترتيب الحجاج (٢٢٣)، المحصول (٤٤٦/٢)، الإحكام للآمدي (٤٦٦/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٠/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٠)، الفائق (٣٩٤/٤)، نهاية الوصول (٣٦٥٦/٨)، كشف الأسرار للبخاري (٢٠٧/٣)، التلويح على التوضيح (١١٦/٢)، البحر المحيط (١٣٨/٦، ١٥٠)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢، ٢١٠)، تيسير التحرير (١٦٩/٣) شرح الكوكب المنير (٦٣٤/٤).

(٢١٥) ما بين المعقوفتين سقط من نسخة (ب).

(٢١٦) في نسخة (ب): «والترك به».

(*) آخر الورقة (٤٠) من نسخة (ب).

(٢١٧) ورد في نسخة (أ): «بالثابت».

(٢١٨) في نسخة (ب): «الأول».

(٢١٩) في هامش نسخة (أ): «على تقدير أن يكون مساويًا لما يساويه، أو قاصرًا عنه وقد ثبت بأحدهما».

(٢٢٠) في نسخة (ب): «أن الحكم الظن».

(٢٢١) مسألة الترجيح بكثرة الشهود مختلف فيها، فذهب الجمهور من الحنفية والحنابلة والشافعية إلى أنه لا ترجيح بكثرة الشهود، وذهب جمهور المالكية إلى أنه يرجح بكثرة الشهود. =

فنقول: المنقول عن الأوزاعي[٢٢٢] [رحمه الله][٢٢٣] أنه: لازم.

أو نقول[٢٢٤]: لو لم يكن راجحًا، لما جاز الترجيح بشهادة الاثنين على الواحد، وإنه جائز[٢٢٥] بل لازم[٢٢٦].

فصـــــل

وقد يقال: العلة راجحة على الاستصحاب[٢٢٧]، بدليل تعارضهما في كل صورة من صور تحقق الحكم بالعلة، على(*) أن الإقدام على تحقيق العلة، مما يـــــدل على

= انظر: أصول السرخسي (٢/٢٦٥)، المستصفى (٢/٣٩٤)، المحصول (٢/٤٤٨)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٠)، المغني (٣٢٩)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٢٠٧)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤، ٢١٠)، تيسير التحرير (٣/١٥٣)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٣٣).

(٢٢٢) الأوزاعي هو: عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي، أبو عمرو، من قبيلة الأوزاع، إمام الديار الشامية في الفقه والزهد في وقته، ولد سنة (٨٨هـ)، عرض عليه القضاء وامتنع، وكانت الفتيا في الأندلس تدور على فتواه، له مصنفات في الفقه، توفي سنة (١٥٧هـ).
انظر: الوفيات (١/٢٧٥)، الأعلام للزركلي (٣/٣٢٠).

(٢٢٣) زيادة من نسخة (ب).

(٢٢٤) في هامش نسخة (أ): «فنقول لا نسلم أنه غير لازم».

(٢٢٥) انظر أدلة هذه المسألة والاعتراضات الواردة عليها في: المحصول (٢/٤٤٦)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٠)، الفائق (٤/٣٩٤)، نهاية الوصول (٨/٣٦٥٧)، التلويح على التوضيح (٢/١١٦)، البحر المحيط (٦/١٣٨)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤، ٢١٠)، تيسير التحرير (٣/١٦٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٣٤).

(٢٢٦) في نسخة (ب): «بل لازم به».

(٢٢٧) مسألة الاحتجاج باستصحاب الحال، سبق ذكر خلاف العلماء فيها.

(*) آخر الورقة (٤٦) من نسخة (أ).

الرجحان، على ما عرف [في][(٢٢٨)] شرب الدواء[(٢٢٩)] مثلاً.

غير أن استصحاب الواقع[(٢٣٠)]، إذا كان على تقدير لا ينافي ذلك التقدير الواقع؛ فإنه راجح على ما يعارضه، وينافيه، فإن الواقع واقع على ذلك التقدير، وإلا لكان منافيًا له[(٢٣١)].

واعلم: بأن الدليلين إذا تعارضا، وتحقق موجب[(٢٣٢)] أحدهما في بعض الصــور،

---

(٢٢٨) سقطت من نسخة (أ).

(٢٢٩) في نسخة (ب): «في الشرب الدواء»، وفي هامشها «الشرب والدواء».

(٢٣٠) المصنف هنا قسم الاستصحاب إلى قسمين: استصحاب الحال، واستصحاب الواقع، يقول المصنف في مقدمته البرهانية (٦١/ب): «وأما في الشرع فهو على نوعين: أحدهما استصحاب الحال كما يقال: كان فيستمر...، والثاني استصحاب الواقع كما يقال: كائن فيبقى على التقادير الجائزة». وجاء في شرح المقدمة البرهانية للخوارزمي (٩٤/أ، ٩٥/أ): «والاستصحاب على نوعين... النوع الأول: استصحاب الحال، عبارة عن الحكم بثبوت أمر في الزمان اللاحق، بناء على أنه كان ثابتًا في الزمان السابق...، والنوع الثاني من الاستصحاب: استصحاب الواقع وهو: عبارة عن الحكم بثبوت أمر، على تقدير جائز، بناء على أنه ثابت في الواقع».
وجاء في شرح المقدمة البرهانية للبلغاري (٥١/أ): «الاستصحاب على نوعين: أحدهما: استصحاب الحال وهو: عبارة عن الحكم بتحقق الشيء في غير الماضي، بناء على تحققه في الماضي...، والمسطور في أصول الفقه أن استصحاب الحال يصلح حجة لدفع الخصم، ولإبقاء ما كان على الوجه الذي كان عليه...، والثاني: استصحاب الواقع وهو: عبارة عن الحكم على الشيء الثابت في الواقع، متحققة على التقدير الممكن».

(٢٣١) انظر: شرح المقدمة البرهانية للنسفي (٦٣/أ).

(٢٣٢) في نسخة (ب): «تواجد».

فإنه يترجح[٢٣٣] على صاحبه، [متى ما][٢٣٤] لم يكن العمل مختصًا بالمحل، فإنه يغلب على الظن، رجحان ذلك في كل صورة من صور التعارض بينهما، وهذا كثير النظائر، يعرف بالتأمل[٢٣٥] إن شاء الله تعالى [وحده][٢٣٦](❖)، [والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبيه محمد وآله أجمعين][٢٣٧] (❖).

---

(٢٣٣) في نسخة (ب): «ترجح».

(٢٣٤) سقطت من نسخة (ب).

(٢٣٥) انظر: الأدلة والاعتراضات الواردة على المسألة في: الإرشاد للعميدي (٧/ب)، أصول السرخسي (١٤٧/٢) المستصفى (٢٢٠/١)، التمهيد (٢٥١/٤)، روضة الناظر (٣٨٩/٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٤/٢)، نهاية الوصول (٣٩٥٣/٨)، مقدمة النسفي (٦١/ب)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٥١/أ)، شرح مقدمة النسفي للخوارزمي (٩٤/أ)، كشف الأسرار للبخاري (٦٦٣/٣)، التلويح على التوضيح (١٠١/٢)، البحر المحيط (١١/٦)، فواتح الرحموت (٣٥٩/٢)، تيسير التحرير (١٧٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٤٠٣/٤).

(٢٣٦) زيادة من نسخة (أ).

(❖) آخر الورقة (٤٧) من نسخة (أ) وجاء في آخرها: «تمت التراجيح بعون الله تعالى، وتوفيقه، في تاسع وعشرين من شهر جمادى الأولى سنة ستة وثمانين وستمائة... ».

(٢٣٧) زيادة من نسخة (ب).

(❖) آخر الورقة (٤١/أ) من نسخة (ب).

أولاً. فهرس الآيات القرآنية.

ثانيًا. فهرس الأحاديث النبوية.

تابع ثانيًا. **فهرس الأحاديث النبوية.**

ثالثًا. فهرس الآثار.

رابعًا. **فهرس الحدود والمصطلحات.**

تابع رابعًا. **فهرس الحدود والمصطلحات.**

تابع رابعًا. فهرس الحدود والمصطلحات.

خامساً. فهرس المسائل الفقهية.

تابع خامساً. فهرس المسائل الفقهية.

سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

تابع سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

تابع سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

سابعًا. فهرس الأعلام.

المصادر والمراجع

[١] الأبهري. أثير الدين. *القوادح الجدلية*. تحقيق: د. شريفة الحوشاني، طبعة دار الوراق، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٢] الإرموي. سراج الدين محمود. *التحصيل من المحصول*. طبعة مؤسسة الرسالة – بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٣] الإسنوي. جمال الدين عبد الرحيم. *نهاية السول*، طبعة عالم الكتب.

[٤] الأصفهاني. شمس الدين محمود بن عبد الرحمن. *بيان المختصر شرح «مختصر ابن الحاجب»*، طبعة دار المدني، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٥] الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبد الرحمن. شرح *المنهاج*. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط١، ١٤١٠هـ.

[٦] الآمدي، سيف الدين. *الإحكام في أصول الأحكام*، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٧] الأنصاري، عبد العلي. *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت*. طبعة دار الفكر — بيروت.

[٨] ابن أمير الحاج. *التقرير والتحبير*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٩] ابن الأثير، أبو الحسن. *الكامل في التاريخ*. طبعة دار الكتاب العربي، ط٤، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] ابن الجوزي، *الإيضاح لقوانين الاصطلاح*. تحقيق د. فهد السدحان، طبعة مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٤٢١هـ/ ١٩٩١م.

[١١] ابن الحاجب. *مختصر المنتهى بشرح العضد*. طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٢] ابن العماد، أبو الفلاح عبد الحي. *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت.

[١٣] ابن اللحام. *القواعد والفوائد الأصولية*. دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٤] ابن النجيم، زين الدين بن إبراهيم. *الأشباه والنظائر*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٥] ابن تيمية. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام*. دار عالم الكتب، الرياض، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[١٦] ابن تيمية، شيخ الإسلام. *المسودة*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت.

[١٧] ابن حنبل، الإمام أحمد *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. طبعة المكتب الإسلامي، بيروت، ط٤، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٨] ابن خلكان، شمس الدين أحمد. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. طبعة دار إحياء التراث العربي — بيروت — لبنان، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م.

[١٩] ابن رجب الحنبلي. *القواعد*. طبعة مكتبة الرياض الحديثة — الرياض.

[٢٠] ابن فورك، أبو بكر محمد. *الحدود في الأصول*. طبعة دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٩م.

[٢١] ابن قطلوبغا، أبو الفداء زين الدين *قاسم*. *تاج التراجم في طبقات* الحنفية. مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٢م.

[٢٢] ابن كثير. أبو الفداء إسماعيل. *البداية والنهاية في التاريخ*. طبعة دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٣] ابن كثير، إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. طبعة دار المعرفة، بيروت، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.

[٢٤] الباجي، أبو الوليد. *المنهاج في ترتيب الحجاج*. تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٧م.

[٢٥] البخاري، عبد العزيز. *كشف الأسرار عن أصول البزدوي*. طبعة دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، وطبعة دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

[٢٦] *البدر المنير*، تحقيق: حمدي السلفي مكتبة الرشد، الرياض، ط١.

[٢٧] البروي، محمد بن محمد الشافعي. *المقترح في المصطلح*. تحقيق د. شريفة الحوشاني، طبعة دار الوراق بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٢٨] البصري، أبو الحسين. المعتمد في أصول الفقه. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٩] البغدادي، أبو يعلى محمد بن الحسن. *العدة في أصول الفقه*. تحقيق: د. أحمد علي سير مباركي، مطبعة المديني، القاهرة، ط٢، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٣٠] البغدادي، إسماعيل باشا. إيضاح *المكنون في الذيل على كشف الظنون*. ط٣، المكتبة الإسلامية، طهران، ١٣٧٨هـ.

[٣١] البغدادي، إسماعيل باشا. *هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين*، طبعة استانبول، ١٩٥٥م.

[٣٢] البغدادي، صفي الدين. *قواعد الأصول ومعاقد الفصول*. طبعة عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٣] البيضاوي. القاضي. *الغاية القصوى في دراية الفتوى*. طبعة دار الإصلاح – الدمام، تحقيق علي محيي الدين علي.

[٣٤] التفتازاني، سعد الدين. *التلويح على التوضيح لمتن التنقيح*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

[٣٥] التلمساني، أبو عبد الله محمد. *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول*. مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

[٣٦] الجراحي، إسماعيل. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*، طبعة مكتبة القدسي، القاهرة، ١٣٥٢هـ.

[٣٧] الجرجاني، علي بن محمد. *التعريفات*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٨] الجوزي، عبد الرحمن بن علي. *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان، ط١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٩] الجويني، أبو المعالي. *البرهان*. طبعة دار الأنصار – القاهرة، ط٢، ١٤٠٠هـ.

[٤٠] الجويني، أبو المعالي. *الكافية في الجدل*. مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٤١] حاجي خليفة. *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*. مطبعة مكتبة المثنى – بيروت.

[٤٢] حسن إبراهيم حسن. *تاريخ الإسلام*. طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٩٦٧م.

[٤٣] حسن أحمد محمود، وأحمد إبراهيم الشريف. *العالم الإسلامي في العصر العباسي*. مطبعة الفكر العربي، القاهرة، ط٥.

[٤٤] الحنبلي، أبو الوفاء بن عقيل. *الجدل*. تحقيق الدكتور علي العميريني، مطبعة مكتبة التوبة، الرياض.

[٤٥] الحنفي، عبد القادر بن محمد. *الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية*. المطبعة العثمانية، ط١.

[٤٦] الخجندي، جلال الدين عمر الخبازي. *المغني في أصول الفقه*. طبعة مركز البحث العلمي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٣هـ.

[٤٧] الداودي، الحافظ شمس الدين محمد. *طبقات المفسرين*. مطبعة الاستقلال الكبرى، ط١، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م.

[٤٨] الذهبي. الحافظ شمس الدين. *دول الإسلام في التاريخ*. المطبعة العثمانية، حيدر آباد. ط٢، ١٣٦٥هـ.

[٤٩] الذهبي. *العبر في خبر من غبر*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥٠] الذهبي، أبو عبد الله. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*، طبعة دار المعرفة – بيروت – لبنان.

[٥١] الذهبي، شمس الدين محمد. *سير أعلام النبلاء*، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥٢] الرازي. *الجرح والتعديل*. دار التراث العربي، بيروت، ط١.

[٥٣] الرازي، أبو بكر الجصاص. *أحكام القرآن*. دار الكتاب العربي.

[٥٤] الرازي، فخر الدين. *التفسير الكبير*. المطبعة الخيرية، القاهرة، ط١، ١٣٠٨هـ، القاهرة.

[٥٥] الرازي، فخر الدين. *الكاشف عن أصول الدلائل وفصول العلل*. تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤١٣هـ.

[٥٦] الرازي، فخر الدين. *المحصول في علم الأصول*. طبعة دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٧] الرمهرمزي، أبو الحسن بن عبد الرحمن. *أمثال الحديث*. تحقيق: أحمد عبد الفتاح تمام، مؤسسة الكتب، بيروت، ط١.

[٥٨] الزركشي، بدر الدين. *البحر المحيط في أصول الفقه*. طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ط١، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٩] الزركشي، بدر الدين. *المنثور في القواعد*. تحقيق د. تيسير محمود، ط١، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٦٠] الزركلي. خير الدين. الأعلام، طبعة دار العلم للملايين، بيروت، ط٧، ١٩٨٦م.

[٦١] الزيلعي، فخر الدين عثمان. *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*. طبعة مكتبة إمدادية ملتان – باكستان.

[٦٢] السبكي، تاج الدين. *الإبهاج في شرح المنهاج*، طبعة دار الكتب العلمية، ط١، طبعة بيروت، ١٤٠٤هـ.

[٦٣] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. طبعة دار الحديث – سورية، ط١، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.

[٦٤] السخاوي. الحافظ. *المقاصد الحسنة*. دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م.

[٦٥] السرخسي، أبو بكر محمد. *أصول السرخسي*. طبعة لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد، الهند.

[٦٦] السيوطي. *اللآلي المصنوعة في الأحاديث الموضوعة*. طبعة دار المعرفة للطباعة والنشر – بيروت، لبنان.

[٦٧] السيوطي، جلال الدين. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية*، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٦٨] السيوطي، جلال الدين، *الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة*. المكتب الإسلامي، ١٩٨٤م.

[٦٩] الشاشي، نظام الدين أحمد بن إسحاق، *أصول الشاشي*، طبعة دار إحياء الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٧٠] الشوكاني. *فتح القدير*. طبعة دار الفكر للطباعة والنشر، ط٣، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٧١] الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. طبعة دار الفكر.

[٧٢] الشيباني. *تمييز الطيب من الخبيث*. دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م.

[٧٣] الشيرازي، أبو إسحاق. *التبصرة*، طبعة دار الفكر، دمشق، تصوير ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، عن ط١، سنة ١٩٨٠م.

[٧٤] الشيرازي، أبو إسحاق. *شرح اللمع في أصول الفقه*. تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٧٥] الصفدي، صلاح الدين خليل. *الوافي بالوفيات*. طبعة دار النشر، ط٢، ألمانيا.

[٧٦] طاش كبرى زادة. *مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٧٧] الطبري. تفسير الطبري (*جامع البيان*). دار المعرفة، ١٩٨٠م.

[٧٨] الطوفي الحنبلي. شرح *مختصر الروضة*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، تحقيق: د. عبد الله التركي.

[٧٩] العسقلاني. ابن حجر. *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*. تحقيق: محمد سيد جاد الحق، مطبعة المدني، القاهرة.

[٨٠] العطار. حسن بن محمد، *حاشية العطار على جمع الجوامع*. طبعة دار الكتب العلمية — بيروت.

[٨١] العميدي، ركن الدين. *الإرشاد*. مخطوط في مكتبة الأسكوريال بمدريد.

[٨٢] الغزالي، أبو حامد بن محمد. *المستصفى*. طبعة دار الفكر، بيروت.

[٨٣] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *أساس القياس*. تحقيق الدكتور فهد السدحان، طبعة مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

[٨٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المنخول*. طبعة دار الفكر، دمشق، ط٢، ١٤٠٠هـ.

[٨٥] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *شفاء الغليل*. مطبعة الإرشاد، بغداد، ط١، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.

[٨٦] الغزالي، أبو حامد. *المنتخل في الجدل*. تحقيق: د. علي العميريني، دار الوراق — بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٨٧] الفتوحي، محمد بن أحمد ابن النجار. شرح *الكوكب المنير*. تحقيق د. محمد الزحيلي، و. نزيه حماد، طبعة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٨٨] فهرس مكتبة برلين بألمانيا.

[٨٩] القرافي، شهاب الدين أبو العباس. *نفائس الأصول*. مكتبة نزار مصطفى الباز، ط٢، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

[٩٠] القرافي، شهاب الدين. شرح *تنقيح الفصول في اختصار المحصول*. طبعة دار الفكر، القاهرة، ط١، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٩١] القزويني. أبو عبد الله محمد. *سنن ابن ماجه*. طبعة دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

[٩٢] القضاعي، محمد بن سلمة بن جعفر. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢.

[٩٣] كارل بروكلمان. *تاريخ الأدب العربي*، الطبعة الألمانية.

[٩٤] الكتبي، محمد شاكر. *فوات الوفيات*. طبعة دار الثقافة بيروت.

[٩٥] كحالة، عمر رضا. معجم *المؤلفين*. دار إحياء التراث العربي، بيروت — لبنان.

[٩٦] الكلوذاني، أبو الخطاب. *التمهيد في أصول الفقه*. طبعة مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي – جامعة أم القرى – مكة الكرمة، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م، تحقيق: د. مفيد أبوعمشة، د. محمد علي إبراهيم.

[٩٧] اللكنوي. محمد عبد الحي الهندي. *الفوائد البهية في تراجم الحنفية*. مطبعة السعادة، ط١، ١٣٢٤هـ.

[٩٨] محمد أمين. *تيسير التحرير*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٩٩] المصري، تقي الدين أبو الفتح مظفر بن عبد الله. شرح *المقترح في المصطلح*. مخطوط في مكتبة الأسكوريال بمدريد، أسبانيا.

[١٠٠] المقدسي، ابن قدامة. *روضة الناظر وجنة المناظر*. طبعة مكتبة المعارف، الرياض، ط٢، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٠١] المقدسي، شمس الدين محمد بن مفلح. *أصول ابن مفلح*. تحقيق: د. فهد السدحان، ط كلية الشريعة، الرياض، ١٤٠٤هـ.

[١٠٢] النسفي، برهان الدين. شرح *المقدمة البرهانية*. مخطوط في مكتبة برلين، ألمانيا.

[١٠٣] النيسابوري، الحافظ أبي عبد الله. *المستدرك على الصحيحين*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.

[١٠٤] الهندي، صفي الدين. *الفائق في أصول الفقه*. طبعة دار الاتحاد الأخوي، القاهرة، ط١٤١١هـ - تحقيق: د. علي العميريني.

[١٠٥] الهندي، صفي الدين. *نهاية الوصول في دراية الأصول*، طبعة المكتبة التجارية – مكة المكرمة، ط١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[١٠٦] اليافعي. عبد الله بن أسعد. *مرآة الجنان وعبرة اليقظان*. مطبعة دائرة المعارف النظامية – حيدر آباد – الدكن، ١٣٣٨هـ، ط١.

At-Tarajeeh
(Written by: Burhan Al-Mellah and Ad-Deen Mohammad bin Mohammad An-Nassafi Al-Hanafi (Date 687AH)): Studying , Investigation and Commentary

Shareefah Ali bin Suliman Al-Hoshani
Assistant Professor, Dept. of Islamic Culture, College of Arts for Girls, Riyadh, Saudi Arabia.

Abstract. The writer of "Tarajeeh" has tackled in his book the ways that remove the external contradiction between the Islamic evidences that have mentioned in the Qura'an and the sayings of the prophet (peace be upon him) and the contradiction between some of the mental evidences , that ways are called "preferences" (Tarajeeh).

From this point, the importance of investigation this book, and representing the evidence in a correct way as the writer wanted it to be; lies in the aim of this studying , with illustration by commenting and analysing in the margin.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٦١- ٩٩٥ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١-٢٠٠٤م

عارف عطاري* و علي جبران**

* *أستاذ مشارك، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن ؛ أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن*

(قدم للنشر في ١٨/١١/١٤٢٦هـ، وقبل للنشر في ٢١/٢/١٤٢٧هـ)

ملخص البحث. تمثل هذه الدراسة مرحلة تمهيدية من مشروع أوسع لتحليل النتاج البحثي في الأدب التربوي عن "التعليم في الإسلام" في مختلف الأوعية ومنها رسائل الماجستير والدكتوراه. هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما واقع البحث التربوي " المتضمن في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاثة الماضية؟" وتتم الإجابة على هذا السؤال من خلال بعض المؤشرات مثل توزيع الرسائل على السنوات عبر الفترة المشار إليها، ونوع الرسالة ولغتها والجامعات التي منحت الدرجة وجنس الباحث وجنسيته ومناهج البحث المستخدمة في الرسالة وأدوات جمع المعلومات وتوجه الرسالة والفئات المستهدفة في الرسالة والميدان التربوي الذي تعالجه وطبيعة الإشراف على الرسالة. يشمل مجتمع الدراسة ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية تتناول مجالات مختلفة عن التعليم في الإسلام. كشفت الدراسة عن تزايد مطرد في أعداد الرسائل وخاصة رسائل الماجستير، وعن كتابة جميع الرسائل بالعربية، وعن منح معظم الدرجات من جامعتي اليرموك والجامعة الأردنية. كما كشفت النتائج أن عدد الباحثين أكبر من

عدد الباحثات وأن الغالبية العظمى من الباحثين هم من الأردنيين ثم نسبة قليلة من العرب واقل منها من غير العرب. كما تبين أن المنهج الوصفي بأدواته الكمية ولا سيما الاستبانة هو السائد في جمع بيانات تلك الرسائل وتحليلها، وأن نصف الرسائل أنجزت بإشراف لجان من أعضاء هيئات التدريس لا أفراد. واختتمت الدراسة بمناقشة ومقترحات.

مقدمة

يذكر الدكتور سعيد إسماعيل علي [١] أنه عندما كلف بتدريس مقرر التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة الأزهر عام ١٩٧٠ لم يكن هناك سوى ثلاثة كتب يمكن الاستعانة بها، وهي "التربية في الإسلام" للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، و"مبادئ التربية الإسلامية" لأسماء فهمي، و "منهج التربية الإسلامية" لمحمد قطب. وحتى لو أضفنا إلى هذه الكتب بعض الكتب التي يمكن ألا يكون قد اطلع عليها، فحجم الإنتاج البحثي في التربية الإسلامية كان في ذلك الوقت ضئيلاً جداً. وليس هنا المجال للدخول في الأسباب. ولكن المهم أن عوامل كثيرة، لا يتسع هذا الحيز لمناقشتها، تضافرت منذ ذلك الوقت لتوسع من نطاق الاهتمام بالبحث في التربية الإسلامية. وتكفي نظرة متعجلة إلى قوائم الناشرين لتأكيد ذلك. وقد عقدت منذ ذلك الوقت خمس مؤتمرات دولية متعاقبة للتربية الإسلامية بين عامي ١٩٧٦ و١٩٩٦، وعدد آخر من المؤتمرات والندوات المتفرقة في أكثر من بلد. وهناك مجلة باللغة الإنجليزية للتربية الإسلامية هي مجلة " Muslim Education Review "، ودراسات متناثرة في أكثر من مجلة. وفوق ذلك طرحت مقررات في التربية الإسلامية في أكثر من جامعة عربية وإسلامية، وهناك مؤسسات جامعية في أكثر من بلد تمنح الآن درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية. وهناك مراكز ومؤسسات فكرية يشكل "التعليم في الإسلام" همها الأكبر. بل إن التطورات الجارية على الساحة العالمية دفعت مجلة عالمية محترمة هي Comparative Education Review لتخصص عدداً خاصاً للتربية في

الإسلام وهو عددها لأغسطس ٢٠٠٦. بصيغة أخرى انتقل الاهتمام بالتربية الإسلامية من مرحلة البلورة والاستكشاف والإقدام الفردي إلى مرحلة المأسسة والترسيخ والتوجه الجماعي، ومن الساحة الإسلامية إلى الساحة العالمية.

وقد أدى ذلك إلى ما يعرف بالتراكم المعرفي، فهناك الآن كم معرفي معقول لتشكيل تخصص أو حقل معرفيDiscipline هو "التربية في الإسلام"، ذلك أن التراكم المعرفي هو أحد الشروط الرئيسة لظهور تخصص أو حقل معرفي، إلى جانب شروط أخرى مثل وجود الجماعة العلمية ذات الاهتمامات المتقاربة أو المتشابهة، وتوفر طرق الاتصال بين الباحثين، وما إلى ذلك مما هو معروف في "علم اجتماع المعرفة أو علم العلم Sociology of Knowledge or Science of Science". ويوجد الكم المعرفي عادة في أوعية مختلفة مثل: الكتب والمجلات ومحاضر المؤتمرات والندوات والأقراص الممغنطة والأوعية الافتراضية (الألكترونية) ورسائل الماجستير والدكتوراه.

ولكن هذه الشروط اللازمة لوجود تخصص التربية الإسلامية لم يصاحبها شرط مهم لتقدم أي تخصص وترشيد مساره، وهذا الشرط هو خضوع الكم المعرفي أو النتاج البحثي في مجال التخصص، إلى عمليات فحص وتحليل ومراجعة بين حين وآخر. وهناك مناهج وأدوات بحثية معروفة الآن لعمليات الفحص هذه من بينها ما يعرف بالتحليل البعدي للبحوث Meta-analysis and research synthesis، الذي يستخدم أدوات التحليل الكمي والكيفي. ومن ذلك أيضا استخدام المنهج البيبليومتري Bibliometric Methodology، الذي يستخدم المعالجة الكمية لخواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصي اتجاهات الأدب التربوي، وإلقاء الضوء على اهتمامات الباحثين، والمناهج البحثية التي يستخدمونها وما يطرأ على ذلك كله من تطور وما إلى ذلك. وقد يستخدم بعض الباحثين المنهج التحليلي الذي يعتمد على تحليل النتاج البحثي استنادا إلى معايير يشتقها الباحث أو

الباحثون في ضوء خبرتهم وتوجهاتهم وأهدافهم من المراجعة [٢ . ٣]. ولدى القيام بعملية المراجعة والتحليل والفحص قد يتم فحص النتاج البحثي في التخصص المتوفر في كافة الأوعية أو يتم الاقتصار على تحليل النتاج المتوفر في أحدها فقط وذلك وفقاً للظروف والإمكانيات والاعتبارات التي يقدرها الباحث.

لقد قام الباحثان بعملية مسح في أوعية المعرفة المختلفة ولم يجدا سوى عدداً محدوداً جداً من الدراسات ذات الصلة. لقد قام عطاري [4] بدراسة للعلاقات بين الباحثين من خلال تحليل الإشارات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية، وقام غنايم [٥] بتحليل كمي لرسائل الماجستير والدكتوراه في التربية في الجامعات المصرية وتحديد موقع التربية الإسلامية منها، وذلك ضمن دراسة أوسع نطاقاً عن البحث التربوي في مصر حتى عام ١٩٨٣. وفيما عدا ذلك لم تتوفر للباحثين دراسات أخرى. من هنا يقوم الباحثان بهذه الدراسة البيبليومترية لتحليل النتاج البحثي في التربية الإسلامية في رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الجامعات الأردنية.

وقد اختار الباحثان الرسائل الجامعية مجتمعا لهذه الدراسة لما لها من دور في حركة البحث العلمي فهي أحد مؤشرات التوجه البحثي للجامعة، وتحديد مكانتها ومنزلتها مقارنة بالجامعات الأخرى، وجدارتها بالحصول على المنح. من ناحية أخرى فالرسائل تسهم في دفع المعرفة العلمية إلى الأمام من خلال إثراء جهود الجماعة العلمية، ورفدها بدماء جديدة فطلاب درجتي الماجستير والدكتوراه هم باحثون في طور التكوين. أما المشرفون فهم وإن كانوا قد بلغوا مرحلة النضج المعرفي والبحثي إلا أن إشرافهم على الرسائل فرصة لهم لتوجيه طلابهم لطرق موضوعات لا يتوفر لهم الوقت لتناولها، أو لتطبيق نظريات أو اختبار صحتها، أو للاطلاع على معرفة جديدة من خلال ارتياد طلابهم لها. لذلك عادة ما يكون لدى المشرفين اهتمامات بحثية ذات صلة بموضوع

الرسائل، بل قد يكون موضوع الرسالة امتداداً وجزءً من مشاريع المشرفين البحثية، خاصة الممول منها. ولا يتم المضي في الرسائل حتى تنال موافقة القسم العلمي، ولا تجاز إلا بعد دفاع أمام لجنة علمية وعادة بعد إدخال تعديلات، مما يجعلها تمر بعملية تنقية متواصلة على يد أصحاب القدرات العلمية من مشرفين ومناقشين. وهكذا تخضع الرسائل لعمليات فحص مستمرة منذ أن تكون فكرة حتى يتم إقرارها والاستفادة منها قدر الإمكان في التطبيق. وتشترط الجامعات أن يكون في العمل المقدم للحصول على الدرجة العلمية إسهام علمي وإضافة جديدة إلى المعرفة. كما يجب أن تخرج الرسائل بشكل مميز منهجيا وبحثيا بما يعكس اهتمامات الحقل وتطلعاته. كما يتم التركيز على جانب الاستفادة من الرسالة بتقديم توصيات وبنشر النتائج التي تم التوصل إليها في الدوريات العلمية أو وضعها في شكل كتاب. هذه الإجراءات الصارمة دليل على أهمية الرسائل ودورها في تطوير الحقل المعرفي والمنتمين إلى ذلك الحقل. ولذلك تشكل رسائل الدكتوراه والماجستير رافدا أساسيا من روافد تطوير المعرفة يسهم في بناء تراث ثقافي تراكمي يبني عليه القادمون من الباحثين، كما أنها تعكس مستوى واتجاهات البحوث في حقل من الحقول. هذا عدا عن تأثير الرسالة في الباحث نفسه وبحوثه المستقبلية وفي الأفراد المنتمين إلى الحقل ككل [٦، ٧، ٨].

مشكلة الدراسة

هناك زيادة مطردة في رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية، فبعد أن كان عدد رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية التي منحتها الجامعات المصرية بأكملها حتى عام ١٩٨٣ بحدود ٤٥ رسالة [٥]، هناك الآن ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية الإسلامية منحتها الجامعات الأردنية منها ٢٠٨ منحتها جامعة اليرموك

وحدها. وهذا العدد يشكل كما معرفياً معقولاً وكافياً يستحق بل ويتطلب إخضاعه للتحليل بهدف رصد اتجاهاته ورسم معالمه وترشيد حركة البحث التربوي بشكل عام وتوجيه الباحثين مستقبلا إلى حسن اختيار موضوعاتهم البحثية.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

"ما واقع النتاج التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاث الماضية ١٩٧١-٢٠٠٤؟".

وتتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل النتاج البحثي في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية في العقود الثلاث الماضية ، من حيث العناصر التالية :

١ - التوزيع الزمني للرسائل
٢ - نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)
٣ - لغة البحث
٤ - الجامعة المانحة للدرجة
٥ - جنس الباحث
٦ - جنسية الباحث
٧ - منهج البحث
٨ - أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها
٩ - توجه الرسالة
١٠ - الفئات المستهدفة

١١ - الميدان التربوي

١٢ - نوع الإشراف

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو "وصف واقع نتاج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة عن التعليم في الإسلام التي منحتها الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١-٢٠٠٤" من حيث نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)، لغة البحث ، الجامعة المانحة للدرجة، جنس الباحث، جنسية الباحث، منهج البحث، أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها، توجه الرسالة، الفئات المستهدفة، الميدان التربوي، نوع الإشراف.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب:

١- الحاجة إلى التحليل المنتظم للنتاج البحثي التربوي. وقد زادت هذه الحاجة إلحاحاً في ضوء الاتهامات التي توجه للبحث التربوي من الوسط الجامعي ومن خارجه، ومن ذلك قلة تأثير البحث على الميدان، وضعف عنايته بقضايا حقيقية جوهرية تهم الممارسين، وقلة إسهامه في تطوير المعرفة، وعدم انقرائية البحوث. وقد أثارت هذه الاتهامات قلق الجماعة العلمية خاصة مع التوسع غير المنضبط للبحوث العلمية فظهرت الحاجة للقياس الكمي والكيفي للإنتاج العلمي [١٠، ١١].

٢- الحاجة إلى تحقيق فعالية الكلفة الاقتصادية للبحوث Cost effectiveness وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسات الببليومترية الحديثة من وجود ما يعرف بـ "الهدر العلمي Scientific Waste" المتمثل في طرق الباحثين لموضوعات أشبعت بحثا ولا قيمة لها في دفع مسيرة المعرفة إلى الأمام. ويتحمل دافع الضرائب في النهاية عبء تغطية هذا الهدر

[١٢]. والوجه الآخر لهذا الهدر هو وجود ثغرات وفجوات متمثلة بموضوعات وميادين ومفردات لم تحظ باهتمام الباحثين لسبب أو لآخر. ولا يمكن الكشف عن كلا وجهي الهدر إلا بالقيام بالمراجعة المنهجية المنتظمة للبحوث.

٣- كما يأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في تكثيف الجهود لفحص وتحليل النتاج التربوي الذي تتضمنه مستقبلاً أوعية النشر المختلفة، وفي زيادة الاهتمام بإجراء الدراسات البيبليومترية في ميدان التربية الإسلامية بشكل عام، خاصة وأنه لم يسبق القيام بدراسة من هذا النوع حسب علم الباحثين، مما يزيد من أهمية هذه الدراسة. ويأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات مماثلة في حقول أخرى.

٤- على الصعيد الشخصي فتمثل الدراسة مرحلة من مراحل مشروع فكري لدى الباحثين لتحليل نتاج البحث التربوي عن التعليم في الإسلام الذي تتضمنه مختلف الأوعية.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه عن التعليم في الإسلام منحتها الجامعات الأردنية في الفترة من عام ١٩٧١- ٢٠٠٤.

حدود الدراسة ومحدداتها

١- تقتصر هذه الدراسة على تحليل النتاج البحثي التربوي في ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه عن التعليم في الإسلام أجريت في الجامعات الأردنية. ولا تتطرق إلى النتاج الذي تتضمنه أوعية النشر الأخرى.

٢ - تقتصر الدراسة على الحصول على بيانات من بعض المؤشرات مثل: نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)، لغة البحث، الجامعة المانحة للدرجة، جنس الباحث، جنسية الباحث، منهج البحث، أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها، توجه الرسالة، الفئات المستهدفة، الميدان التربوي، نوع الإشراف، ولا تحكم بأي شكل على قيمة الرسائل وجدارتها.

٣ - صعوبة تصنيف المجالات البحثية للرسائل وكذلك المنهج المستخدم

منهج البحث

يستخدم الباحثان المنهج الببليومتري في هذه الدراسة. ويستخدم هذا المنهج لقياس وتحليل النتاج الفكري في حقل معرفي معين من خلال بعض المؤشرات الكمية بهدف إلقاء الضوء على خصائص عمليات تداول المعلومات وتتبع مسارات تطور المجالات العلمية. وقد أصبح استخدام هذا المنهج بتقنياته المختلفة أمرا روتينيا في التخصصات العلمية الراسخة التي ارتقت بمناهجها وأدواتها إلى مستوى الإجماع أو على الأقل الاتفاق العام بين العلماء Paradigmatic Level، كما شق طريقه إلى التخصصات الإنسانية والاجتماعية وإن كان بدرجة أقل [٩].

الإطار النظري

توظف الدراسة المنهج البيليومتري وتسترشد بمقولاته النظرية ومنها أن الوثائق مثل رسائل الماجستير والدكتوراه ليست شيئاً مادياً جامداً بل كائنات ذات حياة اجتماعية وأنماط واتجاهات يمكن ملاحظتها وقياسها، وأن النتاج العلمي وموضوعاته وباحثيه وتطوراته وأطره (السياقات التي يتم فيها) هي وحدات يمكن عدّها وقياسها كمياً وجمع

بيانات رقمية عنها ثم تحليل تلك البيانات والتوصل إلى استنتاجات بشأنها. ويمكن أن توظف مثل تلك الاستنتاجات في علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge ، كما يمكن أن تسترشد بهذا العلم الذي ينص على أن نتاج البحث العلمي هو ظاهرة اجتماعية يمكن دراستها بالطريقة العلمية شأنها في ذلك شأن الظواهر الاجتماعية والإنسانية الأخرى [٩]. ووفقاً لعلم اجتماع المعرفة فالنشاط البحثي لا يولد في فراغ بل في إطار ووسط أكاديمي، وفي سياق مجتمع أوسع، وبالتالي فهو يتأثر بالعلاقات بين العلماء وطبيعة الاتصال فيما بينهم وبالظروف الاجتماعية والثقافية السائدة. وكون النشاط البحثي ظاهرة إنسانية اجتماعية يعني أنها ليست ظاهرة ساكنة بل ظاهرة حيوية تتعرض للتغير والتبدل والازدهار والاندثار على مر السنين. ومن ناحية ثانية فإن كون النتاج الفكري والنشاط البحثي ظاهرة اجتماعية يعني أن تحليله يؤدي لا إلى كشف اتجاهات البحث في تخصص معين فحسب، بل إلى كشف البنية الاجتماعية الثاوية تحته، من خلال الكشف عن توجه الرسالة وطبيعة الإشراف عليها، وجنس الباحث وجنسيته واستخدام الإشارات المرجعية وطرق الباحثين في جمع المعلومات والمناهج التي يستخدمونها وما إلى ذلك.

وتولد التخصصات من منظور علم اجتماع المعرفة، عندما تلتقي مجموعة مهمة من العلماء من ذوي الاهتمامات المتماثلة أو المتقاربة. ويشكل هؤلاء ما يعرف بالجماعة العلمية التي يتولد عن نشاطها البحثي في حقل معين كم معرفي كاف لتشكيل تخصص أو تخصص فرعي. وسرعان ما تتطور لهذا التخصص ملامح مميزة له ومناهج خاصة به، وطرق اتصال بين الباحثين فيه. ويصبح من الأهمية بمكان بعد ذلك إخضاع نتاج تلك الجماعة بين حين وآخر للفحص والتحليل، لترشيد ذلك النشاط وتوجيهه.

وهذا هو بالضبط ما حدث في حقل التربية في الإسلام، فقد ظهر عدد لا بأس به من الباحثين ذوي الاهتمامات المتقاربة وأسفرت جهودهم في النصف الثاني من القرن الماضي عن كم معرفي معقول وكافٍ لجعل التعليم في الإسلام حقلاً معرفياً قائماً بذاته له ملامحه المميزة. وهذا الكم بحاجة إلى عملية فحص وتمحيص لتحديد ملامحه وخصائصه والعلاقات لترشيد مساره.

في ضوء ذلك قام الباحثان بمسح لرسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم في الإسلام التي منحتها الجامعات الأردنية، وعمل قائمة بها، وقاما بعد ذلك بتفريغ البيانات تبعاً لعناصر الدراسة. وأعدا جداول تتضمن النسب المئوية والتكرارات ثم قاما بالتعليق عليها.

الدراسات السابقة

هناك عدد متواضع من الدراسات التي تناولت تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية وخاصة التربية الإسلامية. وسوف يقتصر الباحثان على عرض الدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة، وهي تلك التي تناولت تحليل النتاج البحثي في رسائل الماجستير والدكتوراه في بعض الحقول خاصة التربية.

قام عطاري [١٣] بدراسة بعنوان " اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل "الماجستير والدكتوراه" التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠-٢٠٠٢" من خلال بعض المؤشرات الكمية. اشتمل مجتمع الدراسة على ٢٦٥ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية تتناول مجالات مختلفة من التعليم في سلطنة عمان. وكشفت الدراسة عن تزايد مطرد في أعداد الرسائل وخاصة رسائل الماجستير، وعن كتابة معظم الرسائل بالعربية، وعن منح هذه الرسائل من جامعات عربية وبالذات من جامعة

السلطان قابوس. كما كشفت النتائج أن عدد الباحثين أكبر من عدد الباحثات وأن الغالبية العظمى من الباحثين هم من العمانيين. كما تبين أن المنهج الوصفي بأدواته الكمية ولا سيما الاستبانة هو السائد في جمع بيانات تلك الرسائل وتحليلها، وأن معظم الرسائل أنجزت بإشراف لجان من أعضاء هيئات التدريس لا أفراد. واختتمت الدراسة بمناقشة ومقترحات.

وأجرى موسى النبهان [١٤]، دراسة لتحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ١٩٧١-١٩٨٨. حاولت الدراسة استقصاء واقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية من ١٩٧١-١٩٨٨ في ضوء مجالات البحث والمنهجية وطبيعة المتغيرات وإجراءات المعاينة وذلك ليتسنى رسم دليل فاعل يستخدم لتطوير واقع البحث التربوي في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الكبرى من البحوث الواردة في رسائل الماجستير كانت وصفية/مقارنة، وتطبيقية ذات منحى كمي، كما اتصفت أيضاً بكبر حجم العينات المستخدمة فيها. ووجد الباحث أن معظم الدراسات عالجت الظاهرة التربوية والنفسية على أنها بسيطة وأحادية البعد رغم أن طبيعتها تشير إلى عكس ذلك. وجاء من بين نتائج الدراسة أيضاً أن موضوعات أساليب التدريس والمناهج شكلت النسبة العظمى من الرسائل (٨و٣٢) بينما كانت أقلها تقنيات التعليم (٢و٣)، أما من حيث جنس الباحثين فكانت الغالبية (٨١٪) من الذكور. وكان طلبة المرحلة الثانوية الفئة الأكثر استهدافا (٣١٪) بينما كان طلبة ما قبل المدرسة الأقل استهدافاً (٢٪). أما عن عينات الرسائل فقد استخدمت ربع تلك الدراسات أعداداً تزيد على ٥٠٠ شخص. كما أن الغالبية العظمى من الدراسات لم تتضمن سوى معالجات إحصائية بسيطة. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد سياسة بحثية لدى كليات العلوم التربوية تساعد على توجيه طلبة

الماجستير في التربية وعلم النفس إلى تنفيذ دراسات متنوعة كمية أو نوعية أساسية أو تطبيقية تراعي الاهتمام المتوازن في المجالات التربوية والفئات العمرية المختلفة باتباع المنهجية العلمية الفاعلة، كما أوصت بضرورة الاستمرار في جمع وتبويب كافة البحوث في التربية وعلم النفس سواء تلك المتضمنة في رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس أو البحوث التربوية المنجزة من قبل المهتمين أو المختصين بطريقة محوسبة.

وقام الهندي و السناني [٦] بتحليل "اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥-١٩٩٠)"، مع التركيز على العوامل التالية: الجامعات المتخرج فيها، سنوات التخرج، التركيز المعرفي، الوسائل البحثية المستخدمة في جمع المعلومات، الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والمعلومات، وعدد الصفحات، والجنس، ومسمى الدرجة العلمية. وقد بينت الدراسة بعض النواحي الإيجابية والسلبية لبحوث رسائل الدكتوراه وقدمت بعض التوصيات اللازمة للتغلب على أوجه القصور والتي منها التدقيق في اختيار موضوعات رسائل الدكتوراه والابتعاد عن الموضوعات التي سبق معالجتها بصورة متكررة وتوجيه الدارسين نحو استخدام المنحى التجريبي بشقيه الكمي والنوعي، واستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة في التحليل وأخيراً عمل دورات إرشادية عن البحث وأساليبه حتى يكونوا على علم واطلاع لما هم مقدمون عليه في مرحلة إعداد الرسالة. ومن التوصيات الحيلولة دون تكدس المبعوثين في جامعة بعينها، وتوجيه المبتعثين إلى اختيار موضوعات لم يسبق التطرق إليها، وتوجيههم للمنحى التجريبي ولاستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة في التحليل، وتنظيم برنامج توجيهي للمبتعثين حول ما هم مقدمون عليه، وتشجيع النساء، والتوجيه لدكتوراه الممارسة لمبتعثي الجامعات، وترجمة بعض الرسائل المتميزة ونشرها، والتشجيع على نشر الرسائل بشكل دراسات.

كما قام محمد أمين ميرغلاني [١٥] بدراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير في قسمي المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المناهج العلمية المستخدمة في رسائل الماجستير المجازة من قسمي المكتبات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض كما استعرضت المجالات أو الموضوعات التي عالجتها تلك الرسائل. وقد اعتمد الباحث المنهج المسحي في التعرف على عناوين ومجالات الرسائل كما استخدم كلاً من المنهج التقييمي في تحديد المناهج العلمية والمنهج المقارن لتحديد الاتجاهات بين القسمين في معالجتها لمجالات أو موضوعات تلك الرسائل العلمية. وقد أظهرت الدراسة أن عدد الرسائل التي أجيزت من القسمين محل الدراسة بلغ ٢٩ رسالة ماجستير وأن مجموع المناهج العلمية التي استخدمت لدراسة الموضوعات بلغ ٥١ منهجاً وكان أكثرها استخداماً المنهج المسحي ثم الوصفي ثم التاريخي. ويبلغ عدد موضوعات الرسائل ١٠ مواضيع رئيسة كان أكثرها معالجة البيبليوغرافيا والدراسات البيبليومترية ثم مؤسسات المكتبات والمعلومات النوعية. أوصت الدراسة بالاهتمام بمعالجة ودراسة بعض الموضوعات والمشكلات في مجال المكتبات والمعلومات عن طريق استخدام مناهج علمية أخرى، التخطيط لإصدار بيبليوغرافية تتولى حصر الرسائل الجامعية في مجال المكتبات والمعلومات باللغتين العربية والإنجليزية لما لها من أهمية في مساعدة الباحثين وطلبة الدراسات العليا على التعرف على تلك الرسائل، والتنسيق بين أقسام علم المكتبات والمعلومات بالمملكة في مجال موضوعات الرسائل التي يتم تسجيلها بين الأقسام التي تقدم برامج دراسات عليا.

وفي دراسة بعنوان "البحث التربوي وموقع التربية الإسلامية منه، "أقام غنايم [٥] بمسح لرسائل الماجستير والدكتوراه التي قدمت في كليات التربية في الجامعات المصرية حتى

عام ١٩٨٣ والتي بلغ عددها ١٠٦٢ رسالة منها ٤٥ في التربية الإسلامية تمثل ٤،٢٪ من إجمالي عدد الرسائل منها ٣٤ بحثاً للماجستير و١١ بحثاً للدكتوراه، وقد قدم حوالي نصفها تقريباً (٢١) في جامعتي عين شمس والأزهر بالقاهرة. وبشكل عام يعد هذا النتاج متواضعاً جداً. وقد اقترح الباحث إنشاء رابطة للبحث التربوي الإسلامي وإعداد أساتذة باحثين واستراتيجية بحثية، كما تقدم بقائمة من الموضوعات التي تشكل أولويات للبحث التربوي الإسلامي. وقدم تصوراً مقترحاً للتطوير في البحث التربوي الإسلامي.

يشير عرض هذه الدراسات إلى أن الاهتمام بتحليل نتاج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه في العالم العربي لا زال متواضعاً على الرغم من أن هذا التوجه البحثي قد أصبح في الوقت الحاضر حقلاً معرفياً قائماً بذاته وله منهجه الخاص به وهو المنهج الببليومتري، كما أن له أدواته وتقنياته مثل: تحليل الإشارات المرجعية Citation Analysis وقوانين التشتت الموضوعي Laws of Subject Scattering إضافة إلى التحليل الكمي لبعض المؤشرات. هذا وقد قام الباحثان بالربط بين نتائج هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية سواء في حالة الاتفاق بين النتائج أو في حالة الاختلاف.

تحديد المصطلحات

"التعليم في الإسلام" و "التربية الإسلامية" يستخدمان في هذه الدراسة بشكل تبادلي للإشارة إلى "الجهود البحثية التي تقترب من ميدان التربية من منظور إسلامي، سواء كان ذلك في مجال الإدارة التربوية أو المناهج أو فلسفة التربية أو أساليب التدريب أو الإرشاد والتوجيه وغير ذلك من موضوعات تقع ضمن اهتمامات الجماعة العلمية التربوية". وبذلك فهذا التعريف يستوعب ويتجاوز في الآن نفسه ما يعرف أحياناً بالتربية الدينية التي تقتصر على التفسير والحديث والفقه وما شابه ذلك، وما يعرف بالفكر

التربوي الإسلامي سواء المستمد مباشرة من المصادر الأساسية مثل القرآن الكريم والحديث أو من المصادر الثانوية التراثية، وكذلك الأدبيات المتعلقة بالمؤسسات والممارسات التربوية الإسلامية عبر العصور.

عرض النتائج

سوف يتم عرض النتائج وفق السؤال الرئيس في هذه الدراسة والذي نصه "ما واقع البحث التربوي الذي تناول التعليم في الإسلام وتضمنته رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاثة الماضية؟"، وذلك من خلال المؤشرات التالية: توزع الرسائل عبر الفترة الزمنية المشار إليها، ونوع الرسالة، ولغة الرسالة، والجامعة المانحة للدرجة، وجنس الباحث، وجنسية الباحث، ومنهج البحث، وأدوات البحث، وتوجه الرسالة، والفئات المستهدفة، وميدان الدراسة، وطبيعة الإشراف على الرسالة.

التوزيع الزمني للرسائل

الجدول رقم ١. مجتمع الدراسة حسب سنة تقديم الرسالة.

السنة	العدد	النسبة
حتى ١٩٩٠	٨	٣.٤
١٩٩١	٩	٣.٨
١٩٩٢	٧	٣
١٩٩٣	١٧	٧.١
١٩٩٤	١٠	٤.٢
١٩٩٥	١٨	٧.٦
١٩٩٦	٢٠	٨.٤

تابع الجدول رقم ١.

السنة	العدد	النسبة
١٩٩٧	٢٤	١٠.١
١٩٩٨	٢٥	١٠.٥
١٩٩٩	١٧	٧.١
٢٠٠٠	١٥	٦.٣
٢٠٠١	٢٠	٨.٤
٢٠٠٢	٢٤	١٠.١
٢٠٠٣	١٢	٥
٢٠٠٤	١٢	٥

يشير الجدول رقم (١) إلى أن عدد الرسائل أخذ يتزايد بوتيرة متسارعة منذ تسعينيات القرن الماضي، بعد أن كان شبه مهمل حتى عام ١٩٩٠. ويلاحظ كذلك وجود تفاوت في أعداد الرسائل من سنة لأخرى، وتراجع في السنتين الأخيرتين.

نوع الرسالة

الجدول رقم ٢. مجتمع الدراسة حسب نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه).

نوع الرسالة	العدد	النسبة
ماجستير	٢٣٢	٩٧.٥
دكتوراه	٦	٢.٥

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن الغالبية العظمى من الرسائل (٩٧.٥٪) هي رسائل ماجستير بينما لم تتعد نسبة رسائل الدكتوراه ٢.٥٪.

لغة الرسالة

الجدول رقم ٣. مجتمع الدراسة حسب لغة الرسالة.

لغة الرسالة	العدد	النسبة
العربية	٢٣٨	١٠٠

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن جميع الرسائل قد كتبت باللغة العربية.

الجامعة المانحة للدرجة

الجدول رقم ٤. مجتمع الدراسة حسب الجامعة المانحة للدرجة.

الجامعة المانحة	العدد	النسبة
الجامعة الأردنية	٢١	٨,٨
جامعة اليرموك	٢٠٣	٨٥,٣
جامعات أردنية أخرى	١٤	٥,٩

يوضح الجدول رقم (٤) أن غالبية الرسائل (٨٥,٣٪) منحت من قبل جامعة اليرموك بينما كانت أعداد الرسائل التي منحتها الجامعة الأردنية (٨,٨٪) وعدد الرسائل التي منحتها الجامعات الأردنية الأخرى ٥,٩٪.

جنس الباحثين

الجدول رقم ٥. مجتمع الدراسة حسب جنس الباحثين

جنس الباحثين	العدد	النسبة
أنثى	٥٨	٢٤,٤
ذكر	١٨٠	٧٥,٦

يبين الجدول رقم (٥) أن غالبية الرسائل (٧٥,٦٪) هي من إنتاج الذكور وأن ربعها تقريبا (٢٤,٤٪) كان من إنتاج الإناث.

جنسية الباحثين

الجدول رقم ٦. مجتمع الدراسة حسب جنسية الباحثين.

جنسية الباحثين	العدد	النسبة
أردني	١٨٢	٧٦.٥
عربي -غير أردني	٤٣	١٨.١
غير عربي	١٣	٥.٤

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معظم الرسائل (٧٦.٥٪) كانت من إنتاج الأردنيين، بينما كانت نسبة ١٨.١٪ منها من إنتاج عرب غير أردنيين، و ٥.٤٪ من إنتاج غير عرب.

منهج البحث

الجدول رقم ٧. مجتمع الدراسة حسب منهج البحث.

المنهج	العدد	النسبة
الوصفي	١٠١	٤٢.٤
التاريخي	٦٣	٢٦.٥
المقارن	٤	١.٧
التحليلي	٧	٣
وصفي تحليلي	٣٢	١٣.٤
التجريبي	٣١	١٣

يبين الجدول رقم (٧) أن المنهج الوصفي هو أكثر المناهج شيوعاً (٤٢.٤٪) يليه المنهج التاريخي (٢٦.٥٪) ثم المناهج الأخرى. وإذا جمع الوصفي والوصفي التحليلي معا تكون النسبة ٥٥.٨٪.

أدوات البحث

الجدول رقم ٨. مجتمع الدراسة حسب أدوات البحث

الأداة	العدد	النسبة
كمية	١٧٩	٧٥,٢
كيفية	١٠	٤,٢
كمية وكيفية معا	٤٩	٢٠,٦

تظهر البيانات في الجدول رقم (٨) أن غالبية أدوات البحث المستخدمة (٧٥,٢٪) هي الأدوات الكمية. ولم تستخدم أدوات البحث الكيفي إلا في ٤,٢٪ من الرسائل، بينما جمعت نسبة قليلة نسبيا من الرسائل (٢٠,٦٪) بين أدوات البحث الكمي والكيفي.

توجه الرسائل

الجدول رقم (٩). مجتمع الدراسة حسب توجه الرسالة

التوجه	العدد	النسبة
توليد المعرفة	٤٢	١٧,٦
تقييمي	١٤٩	٦٢,٦
تطبيقي	٤٧	١٩,٨

التوجه التقييمي ثم التطبيقي هو السائد في الرسائل موضع البحث حسب البيانات التي يعرضها الجدول رقم (٩) (٦٢,٦٪ و ١٩,٨٪ على التوالي). بينما لم يعن بتوليد المعرفة سوى ١٧,٦٪ من الرسائل.

الفئات المستهدفة

الجدول رقم (١٠). مجتمع الدراسة حسب الفئات المستهدفة

مجتمع الدراسة	العدد	النسبة
التعليم العام: مدرسين/إداريين/طلاب/سياسات/نظم/ مؤسسات/ كتب/برامج/مقررات	١٦٠	٦٧.٢
أطفال ما قبل المدرسة	٥	٢.١
التعليم العالي	٧	٢.٩
علماء تربية	٤٥	١٨.٩
المرأة	٨	٣.٤
أفراد المجتمع الآخرون	١٤	٥.٩

يشير الجدول رقم (١٠) إلى أن التعليم العام من مدرسين واداريين وطلاب ومؤسسات وكتب وبرامج ومقررات يتصدر قائمة مجتمع الدراسة في الرسائل موضع البحث (٦٧.٢٪) يليها علماء التربية (١٨.٩). أما الفئات الأخرى التي يفترض استهدافها فلم تحظ باهتمام كبير من الباحثين (جميعها دون ١٠٪).

ميدان الرسالة

الجدول رقم (١١). مجتمع الدراسة حسب الميدان التربوي

الميدان التربوي	العدد	النسبة
المناهج وطرائق التدريس عامة	٦٩	٢٩
مناهج التربية الإسلامية	٤٢	١٧.٧
إدارة تعليمية	٢٧	١١.٣
أصول تربية	٩٤	٣٩.٥
إعداد معلمين	٤	١.٧
علم نفس	٢	٠.٨

يبين الجدول رقم (١١) أن الرسائل التي تشكل مجتمع الدراسة تتوزع على أربع ميادين رئيسة مرتبة تنازليا حسب أهميتها على النحو التالي: أصول التربية (٣٩,٥٪)، المناهج وطرائق التدريس العامة (٢٩٪)، ومناهج التربية الإسلامية (١٧,٧٪)، والإدارة التعليمية (١١,٣٪ على التوالي). أما الميادين الأخرى فهي إما لم تحظ باهتمام كبير أو لم تحظ بأي اهتمام على الإطلاق.

طبيعة الإشراف على الرسالة

الجدول رقم (١٢) . مجتمع الدراسة حسب نوع الإشراف

نوع الإشراف	العدد	النسبة
إشراف مشترك	١٣٦	٥٧,١
إشراف فردي	١٠٢	٤٢,٩

يبين الجدول رقم (١٢) أن نسبة مرتفعة قليلا (٥٧,١٪) قد أنجزت بإشراف مشترك بينما أنجز ٤٢,٩٪ منها بإشراف فردي.

خلاصة النتائج ومناقشتها

عنيت هذه الدراسة بالكشف عن سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التعليم في الإسلام في العقود الثلاث الماضية، وأجريت في الجامعات الأردنية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- بشكل عام هناك توزيع غير اعتدالي للنتائج على معظم المؤشرات، وهذه نتيجة طبيعية فالدراسات الببليومترية تكشف عادة عن توزيع غير اعتدالي أو غير موحد بل عن التواءات حادة وتوزيع غير متماثل [٩]، وربما كان هذا أحد أهم أهداف هذه الدراسات وأهم فوائدها.

٢- وجود تزايد مطرد في عدد رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التعليم في الإسلام ولا سيما منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، رغم وجود تذبذب في أعداد الرسائل بين سنة وأخرى، وتراجع في السنتين الأخيرتين. ومع ما في ذلك من فائدة يحتاج هذا التزايد إلى أن تواكبه حركة تحليل ونقد، فقد أشارت دراسة لرسائل الدكتوراه في الإدارة التربوية [٧] إلى أن تلك الرسائل تفتقر لما يعرف بالصرامة البحثية Research Rigor أو على الأقل أن مستوى الصرامة فيها أقل من تلك الموجودة في بحوث المجلات. وقد يبدو هذا أمراً طبيعياً فأصحاب رسائل الدكتوراه والماجستير هم باحثون في طور الإعداد، والرسالة نفسها أشبه ما تكون بتمرين فكري رغم كل الافتراضات بأن الرسائل يجب أن تسهم في المعرفة أو تضيف إليها. وكثيراً ما يقوم أصحاب الرسائل بتهذيب رسائلهم ونشرها، أحيانا مع مشرفيهم، بشكل دراسات في المجلات، وذلك طبعا بعد نيل الدرجة. وربما أدى الإقبال الشديد من قبل الأفراد على نيل درجتي الماجستير والدكتوراه، لأسباب مختلفة، من جهة، وحرص الجامعات على تسهيل الحصول على تلك الدرجات لجذب الطلاب من جهة أخرى، إلى الزيادة المطردة في أعداد الرسائل، وبالتالي زيادة القلق على الصرامة البحثية. وقد أطلق بعض المفكرين على هذه الظاهرة "مرض الشهادات Diploma Disease" والذي من أعراضه إهمال الإبداع والأمانة والفضول العلمي والتعمق والخيال لحساب المواظبة والانتظام والعمل الشاق واتباع اللوائح والحرص على التوافق والطاعة والاتباع في سبيل نيل الشهادة [١٦].

٣- الزيادة الكبيرة في عدد رسائل الماجستير مقارنة برسائل الدكتوراه. وهذه نتيجة متوقعة ففي معظم المجتمعات يزيد حملة درجة الماجستير عن حملة درجة الدكتوراه، وذلك أن بعض من يحصلون على الماجستير لا يتابعون مسيرتهم إلى الدكتوراه فهي أكثر كلفة من حيث ناحية الوقت والجهد والمال، وبعض الجامعات تبدأ بالماجستير وتأخذ

سنوات طويلة أحياناً حتى تفتح برامج دكتوراه وقد لا تفتح أبداً لأن برامج الدكتوراه تحتاج إلى إمكانيات أكبر من حيث المصادر البشرية والمادية.

٤- أن حوالي ثلثي الرسائل كان من إعداد الذكور بينما كان حوالي الثلث فقط من إعداد الإناث. وتلتقي هذه النتيجة على وجه العموم مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي حللت النتاج البحثي باستخدام مؤشر الجنس في العالم العربي[١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠] ، وكذلك خارج العالم العربي [٢١]. ويعزو أدب البحث ذلك إلى ظروف المرأة الشخصية والأسرية وليس إلى عدم قدرة المرأة على الإنتاج العلمي. وقد أوردت [٢١] Goel عدداً من العوامل التي تجعل المرأة أقل إنتاجية علمياً من الرجل وصنفت تلك العوامل إلى عوامل بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية وصحية وتنظيمية وإلى عوامل بيئية وتنظيمية. ويمكن أن نضيف إليها الظروف التاريخية الاجتماعية والثقافية التي أخرت التحاق المرأة بركب التعليم والتعليم الجامعي على وجه الخصوص مما أدى إلى قلة عدد اللواتي يتابعن الدراسات العليا. ولكن من منظور النموذج الفكري النقدي والنموذج الأنثوي قد تعد هذه النتيجة ، إذا ما أخذت معا مع النتيجة التي ستذكر في البند ١٠ الخاصة بالفئات المستهدفة في الرسائل ، دليلاً على أن علاقات القوى في المجتمع تقلل من حضور المرأة وتمثيلها في الميادين الحياتية المختلفة ومنها الوسط الأكاديمي [٢٢].

٥- من حيث الجنسية بينت النتائج أن الغالبية الكبرى من الباحثين هم من الأردنيين ولكن هناك مشاركة لا بأس بها من العرب غير الأردنيين وكذلك من غير العرب ، ونسبة الفئتين الأخيرتين معاً بحدود الثلث ، وهي نسبة معقولة في الجامعات غير الخاصة. من جهة أخرى فالنتيجة دليل على أن الحرم الجامعي الأردني في طريقه إلى التنوع. ولكن لا زال أمامه مسافة حتى يتحول إلى العالمية ، أو على الأقل أن يتحول إلى مركز إقليمي للدراسات العليا ، خاصة في ميدان التربية.

٦- كتبت جميع الرسائل بالعربية. وهذه نتيجة متوقعة. ولهذه النتيجة وجهان فالكتابة بالعربية تعزيز لها ولا حاجة للخوض في هذا الموضوع. ولكن من ناحية أخرى ربما أدى السماح بكتابة الرسائل بلغات أخرى خاصة الإنجليزية إلى جذب كثير من الطلبة المسلمين الناطقين باللغات الأجنبية سواء من البلدان ذات الأكثرية أو ذات الأقلية المسلمة. ويمكن قراءة هذه النتيجة مع النتيجة السابقة الخاصة بجنسية الباحثين في ضوء سعي الجامعات حالياً، ومنها الجامعات الأردنية، نحو التوسع خارج محيطها الوطني والإقليمي أي السعي نحو العالمية والتي من أهم ملامحها جذب الطلبة الأجانب واستخدام اللغات الأجنبية [٢٣].

٧- أجريت معظم الرسائل في جامعة اليرموك. وهي نتيجة متوقعة نتيجة لوجود برنامج "التعليم في الإسلام" فيها، مما يلبي أحد شروط إنتاج المعرفة وهو وجود المؤسسة. ورغم اعتقاد البعض أن الباحث الفرد هو الذي يولد المعرفة إلا أنه بحاجة لمؤسسة وجماعة علمية تدعم وتسهل وتشجع.

٨- أما من حيث المنهج فالمنهج الوصفي هو السائد فقد استخدم مع المنهج الوصفي التحليلي في نسبة لا بأس منها من الرسائل (٥٥.٨٪) كما استخدمت أدوات البحث الكمي في ثلاثة أرباع الرسائل تقريباً. واستخدم البحث التاريخي في ربع الرسائل. ويلاحظ غياب أو قلة استخدام مناهج البحث وأدوات البحث الأخرى مثل المنهج التجريبي وتقنين الاختبارات وبناء المقاييس وتحليل الكتب والمقابلات وتحليل الخطاب والمضمون ودراسة الحالة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه عطاري [١٣] والنبهان [١٤] ولكنها تختلف مع توصل إليه الهندي والسناني [٦]. وربما يعزى الإفراط في استخدام المنهج الوصفي وأدوات التحليل الكمي (خاصة الاستبانة) إلى استسهال الباحثين لأدوات البحث الكمي لأنها أقل تكلفة من حيث الوقت واللغة، وقد يعزى

ذلك أيضاً إلى صعوبة المناهج الأخرى، وضعف تدريب الباحثين عليها. ولكن هذا الاستسهال قد يؤدي إلى إساءة استخدام المنهج الوصفي وأدواته خاصة الاستبانة. ولهذا نجد أن هناك دعوات كثيرة للحد من استخدام المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي في البحوث التربوية إلى درجة أن بعض المفكرين أخذوا يشككون في قيمة البحوث الكمية لأنه " ليس للباحث فيها إلا عمل استبانة واستطلاع الآراء، وتصنيفها في جداول بنسبة الموافقين ونسبة المعارضين" [24] . وتعكس هذه الدعوة قلقاً من أن يفرض الإفراط في استخدام المنهج الوصفي وطرق القياس الكمي على الباحثين اختيار موضوعات بحثية لا لشيء إلا لأنها قابلة للقياس الكمي مع أنه قد لا يكون لها أهمية كبيرة، في الوقت الذي قد تستبعد فيه مشكلات أخرى هامة لا لشيء إلا لأنه من الصعب قياسها كمياً. وهذا بدوره يؤدي إلى التبسيط والتسطيح بتجزئة الموقف التعليمي إلى متغيرات يتم انتقاء بعضها للدراسة مع تحييد أو استبعاد متغيرات أخرى، مما يفقد الموقف الفعلي طبيعته وتكامله. ويترتب على ذلك أننا نجد أنفسنا أمام مشكلة مفترضة، وربما مختلقة وبعيدة عن الواقع. والنتيجة النهائية هي إهمال قضايا في غاية الأهمية والخطورة والإلحاح، عدا عن إعطاء الباحثين الذين يستخدمون المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي أهمية كبيرة للطقوس البحثية الشكلية، مما يسهم في تعميق الفجوة بين البحث والممارسة.

من ناحية أخرى وصلت المبالغة في تقديس البحوث التي تستخدم المنهج الوصفي وأدواته إلى درجة عدم اعتبار البعض البحوث التحليلية بحوثا ذات شأن. ولدى الباحث الأول في هذه الدراسة خبرة مباشرة من خلال عضويته في لجان الترقيات ببعض الجامعات العربية فقد كانت تصل تقارير لبعض محكمين يستبعدون فيها من رصيد المتقدمين للترقيات البحوث التي لا تستخدم القياس الكمي وأدواته. ومن شأن هذا المنزلق أن يحرم

البحث العلمي من المناهج القائمة على التدبر والاستبصار والتي تتطلب طاقة أكبر من التفكير وقدرا أكبر من المهارات البحثية.

٩- التوجه العملي التطبيقي للغالبية العظمى من الرسائل، مما أدى إلى اختفاء التنظير منها. وربما يعزى ذلك إلى أن أصحاب رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية بالذات هم من الممارسين الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا بعد قضاء عدد من السنوات في التدريس (وبعض الجامعات تشترط ذلك لقبولهم)، وقد يعدون الرسائل وهم على رأس عملهم. وتكون النتيجة أن تكون تلك الرسائل ذات توجه عملي تطبيقي تقويمي Practice-driven وليس ذات توجه معرفي يهدف إلى توليد معرفة جديدة أو دفع المعرفة الموجودة إلى الأمام Knowledge-driven. هذه الملاحظة تجعل رسائل الماجستير والدكتوراه في التعليم بالذات أقرب إلى البحوث الإجرائية أو بحوث العمل (Action research, site-based research,)، وهذا النوع من البحوث لا زال يصارع من أجل نيل المشروعية ومن أجل اعتراف الجماعة العلمية به، ولا يزال يعتبر أقل منزلة من البحوث التي يجريها الباحثون أساتذة الجامعات ومراكز البحوث التربوية، علما بأن الحقيقة قد لا تكون كذلك، ولكن العلم في النهاية هو "ما اتفق عليه العلماء" [٧].

١٠- تكون مجتمع الرسائل من مفردات (مدخلات) التعليم العام (٦٧,٢٪)، يليهم علماء التربية (١٨,٩٪). ولم يحظ التعليم العالي وتعليم المرأة والطفل والتعليم الخاص والمباني المدرسية والتقويم والامتحانات باهتمام كبير. ويمكن فهم ذلك أيضا في ضوء ما أشار إليه رانسون Ranson [٢٥] من أن الثقافة السائدة في كليات التربية تؤكد على قضايا مدارس التعليم العام بالذات. من ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع ما اشار إليه Willower [٢٦] من إهمال البحوث التربوية لعناصر البيئة المادية كالمباني المدرسية.

أما مجيء علماء التربية في المرتبة الثانية فربما يعزى إلى توجه الباحثين في ميدان التربية الإسلامية إلى اعتبار علماء المسلمين عبر التاريخ وما أنتجوه من فكر مصدرًا للتأصيل للعلوم التربوية. ولهذه الظاهرة ما يقابلها في الفكر التربوي الغربي فلا يزال أفلاطون وسقراط وأرسطو وديوي مصدرا إلهام للباحثين التربويين في الغرب والعالم، ونقاط انطلاق لدراسة الأصول الفلسفية والتاريخية للتربية المعاصرة. وقد أطلق Willower على هذه الظاهرة Pontification of the great men [٢٦]. ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أنه بالمقارنة مع دراسة غنايم [٥] فإن العودة للماضي بما فيه دراسة قدامى العلماء أقل في الرسائل موضع الدراسة الحالية، فأكثر من ثلثي الرسائل التي أوردها غنايم كانت عن أعلام المسلمين في الماضي وعن مؤسسات تاريخية كالأزهر وفترات زمنية ماضية. وإذا وضع في الاعتبار الفارق الزمني بين دراسة غنايم والدراسة الحالية (عشرين سنة تقريباً) يمكن القول أن الحيز المخصص للماضي التربوي الإسلامي بما فيه العلماء القدامى أصبح الآن أقل، وأن القضايا المعاصرة والمناهج المعاصرة بدأت تأخذ حيزا معقولاً من اهتمامات الباحثين. وربما يعزى ذلك إلى أن الإشراف على رسائل الماجستير عن التعليم في الإسلام في جامعة اليرموك يكون مشتركا بين كليتي الشريعة والتربية. ولكن يبقى الأمر بحاجة لمزيد من التفحص لمعرفة ما إذا كان هذا التطور هو لإضفاء المشروعية على الرسائل من خلال تبنيها المناهج المعتبرة أم أنها تسعى للإضافة وطرح البديل الإسلامي.

١١- إن غالبية الرسائل تم إعدادها في ميدان أصول التربية (٣٩.٥٪) ثم المناهج وطرق التدريس العامة (٢٩٪) ثم مناهج التربية الإسلامية (١٧.٧٪) ثم الإدارة التعليمية (١١.٣٪). وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصل إليه باحثون آخرون مثل الخميسي وزهران [٢٧] وكذلك جرجيس وعبد النبي [١٧] والشريع [٢٠] الذين أشاروا إلى أن تخصص المناهج وطرائق التدريس تأتي في مقدمة اهتمامات الباحثين العرب. ويلاحظ

بوضوح عدم اهتمام الباحثين بميادين أخرى كالتعليم العالي والطفل والمرأة ومناهج العلوم الأخرى علما بأن بعضها له صلة بالتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية مثل مناهج اللغة العربية والاجتماعيات مثل، وكذلك علم النفس.

١٢- كانت نسبة ٥٧,١٪ من الرسائل بإشراف مشترك و٤٢,٩٪ بإشراف فردي. ومن ناحية أخرى يلاحظ أن الإشراف المشترك في جامعة اليرموك بالذات هو بين كلية التربية وكلية الشريعة بينما يغيب الإشراف الذي يضم أعضاء من كليات أخرى وأقسام أخرى علما بأن القضايا التربوية هي ذات أبعاد متعددة متشابكة متداخلة وذات ارتباط بسياق أوسع من القضايا الاجتماعية والإنسانية المحلية والعالمية، وبالتالي فإن الحلول الناجعة للقضايا التربوية تتطلب تعاون المعنيين بالشأن التربوي في كثير من الميادين. إن التربية كما هو معروف حقل متداخل متعدد التخصصات بل ينكر البعض كون التربية حقلاً معرفياً ويرون أنها ميدان تلتقي على أرضه جميع التخصصات [٢٥]. لذلك لا بد من اجتياز الحدود الراسخة بين أقسام المؤسسة التربوية وغيرها لدى إجراء البحث التربوي.

المقترحات

في ضوء النتائج والمناقشة سالفة الذكر يتقدم الباحثان بالمقترحات التالية :

١ - بلورة سياسة بحثية ووضع خريطة لأولويات البحث التربوي في التربية الإسلامية في ضوء ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج بحيث يسترشد بها الباحثون من طلاب الماجستير والدكتوراه وغيرهم لإجراء دراساتهم في ميادين وموضوعات لم يصل تناولها حد الإشباع.

٢ - الحرص على التنويع والتوازن في اختيار موضوعات الرسائل ومجتمعاتها بحيث تعالج قضايا التعليم العام والخاص والتعليم العالي والممتد وبحيث تشمل الجمهور الخارجي والداخلي للمؤسسات التعليمية، وبحوث الموهوبين والمتفوقين والتعليم الخاص والاقتصاديات والتعليم اللانظامي.

٣ - تشجيع البحوث التي تستخدم مناهج البحث التحليلي والتجريبي وغيرها وكذلك أدوات البحث الكيفي بحيث يحدث توازن بينها وبين المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي. ويرتبط بذلك إثارة الوعي بالنموذج الفكري في الفكر والبحث (الذي يشكل الإطار المرجعي للباحث). إن الإطار المرجعي للباحث ومنظوره للأمور وسعة اطلاعه وإلمامه بالمجالات التربوية والتيارات الفكرية المختلفة هي التي تمكنه من تفسير نتائج بحثه وتوظيفها والتوصل إلى تعميمات معقولة.

٤ - من أجل ذلك يحتاج الباحثون وخاصة طلبة الماجستير والدكتوراه إلى إعدادهم فكرياً ونظرياً وتدريبهم على مختلف مناهج البحث وخاصة مناهج البحث الكيفي. وهذا النوع من البحث يتعدى المسح التقليدي للآراء إلى سبر الأغوار والتعمق للوصول إلى نتائج دقيقة. ويساعد ذلك في تعميم نتائج البحوث وتبادل الآراء والأفكار مع الممارسين مما يجنب الازدواج ويوفر الوقت والجهد "يحتاج البحث التربوي الجيد إلى صرامة في التفكير وخيال واسع ووعي بالذات ومهارات اجتماعية وانضباط ذاتي ومعرفة واسعة ودراية كبيرة وذكاء خلاق والتزام مهني" [٢٨].

٥ - إثارة الوعي بالطابع المتداخل للعلوم التربوية والربط بينها من جهة وبينها وبين التخصصات الأخرى خاصة العلوم الاجتماعية من جهة أخرى. والوعي بروح العصر وتأثيراتها على العلوم التربوية التي لا توجد في فراغ. ويترتب على ذلك القيام بأبحاث تربط بين القضايا التربوية ومتغيرات قد تضرب بجذورها في تربة تخصصات أخرى.

٦ - القيام بعملية ضبط بيبليوغرافي لرسائل الماجستير والدكتوراه لزيادة الإفادة منها.

٧ - حيث أن الدراسة الحالية هي دراسة أولية استطلاعية هدفها تهيئة المسرح يوصي الباحثان بالقيام بدراسات بيبليومترية أخرى تستخدم مناهج أخرى مثل تحليل الإشارات المرجعية وتحليل المحتوى، وتدرس طرق الاتصال بين الباحثين وأنماط السلوك البحثي، وتطبق قوانين مثل قوانين Lutka و Bradford لدراسة التشتت حيث كشفت النتائج عن توزيع غير اعتدالي للبيانات. ويوصي الباحثان بتعاون الباحثين التربويين مع الباحثين من قسم المكتبات والمعلومات للقيام بدراسات من هذا النوع، لأن المنهج البيبليومتري هو الأكثر استخداما في تلك الأقسام.

٨ - التفكير بالسماح بكتابة الرسائل بلغات أجنبية مما يجذب المزيد من الطلبة المسلمين الناطقين بلغات أجنبية.

٩ - استطلاع إمكانية التعاون بين الجامعات الأردنية والعربية والأجنبية بحيث يتمكن الطلاب الراغبون في الحصول على الدرجة العلمية من تلك الجامعات تحقيق ذلك بإشراف مشترك.

١٠ - دراسة تأثير رسائل الماجستير والدكتوراه على الممارسات التعليمية ومدى وضعها بعين الاعتبار من قبل الممارسين وصناع السياسة. تجدر الإشارة هنا أيضا إلى الفجوة التي أشارت إليها كثير من الدراسات بين البحث العلمي والممارس وصانع القرار.

١١ - إجراء دراسات منتظمة لتقويم النتاج البحثي وتقويم برامج ورسائل الماجستير والدكتوراه وباستخدام مناهج بحثية متنوعة.

١٢ - إجراء دراسة تتبعية لأصحاب الرسائل هل يواصلون البحث أم لا، فالمعرفة الجديدة تتولد عندما يعمل الباحثون لفترات طويلة بعناد ومثابرة واستمرار ويكون لديهم معرفة جيدة بميادين ذات صلة .

المراجـــــع

[١] علي، سعيد اسماعيل ، *الأصول الإسلامية للتربية*، مخطوط. ٢٠٠٢.

[٢] Keeves, J., "*Educational Research, Methodology, And Measurement*" Oxford: Pergamon Press, 1988.

,

[٣] Hicks, D., Four literatures *of quantitative science and technology research*, Kluwer Academic, 2004. of social sciences, in Moed, H., (ed), *Handbook*

[٤] عطاري، عارف ، "واقع العلاقات العلمية بين الباحثين من خلال تحليل الإشارات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية"، *المجلة التربوية -جامعة الكويت*، ١٢(٤٨) ، (١٩٩٨). ١٤١ - ١٨٤.١٢.

[٥] غنايم، مهنى محمد، البحث التربوي وموقع التربية الإسلامية منه، *التربية المعاصرة*، العدد الرابع، (١٩٨٦). ١٨١ -٢١٣.

[٦] الهندي وحيد والسناني، أحمد ، "اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥ -١٩٩٠)"، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية*، ٦(٢)، (١٩٩٤). ٣٢٩ -٣٦٧.

[٧] Anderson, G., and Jones, F., Knowledge generation in educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 36(3), (2000), 428-464.

[٨] Nicolaides, N., and Gaynor, A., The Knowledge Base Informing the teaching of administration and organizational theory in UCEA universities, *Educational Administration Quarterly*, 28 (2), (1992), 237-265.

[٩] Borgman, C., and Furner, J., Scholarly communications and Bibliometrics, *Annual Review of Information Science and Technology*, 36, (2002), 2-34

[١٠] Ogawa, R., et al, Organizing the field to improve research on educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 36(3), (2000) , 340-357.

[١١] Griffiths, D., The case for theoretical pluralism, *Educational management and Administration*, 25(4), (1997), 371-380.

[١٢] Dalen, H., and Kalmer, A., Is there such a thing called "scientific waste?" *Tinbergen Institute Discussion Papers*, Ti 2005/1, (2005).

[١٣] عطاري، عارف ، اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠- ٢٠٠٢ ، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد ٤٤،(٢٠٠٤)، ١٦١- ١٩٦.

[١٤] النبهان، موسى ، "دراسة في تحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ١٩٧١- ١٩٨٨"، *المؤتمر التربوي الأول كلية التربية جامعة السلطان قابوس*، م ٦، (١٩٩٧)، ١- ٢.

[١٥] ميرغلاني، محمد، "دراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير في قسمي المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض"، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، ٤،(١٩٩١)، ١٩٣- ٢١٢.

[١٦] Lee, Y., and Ninnes, P., Cultural Critique of the 'Diploma Disease'. *Comparative Education Review*, 39(2) , (1995), 169-178

[١٧] جرجيس، جاسم، وعبد النبي، جعفر ، "النتاج الفكري التربوي في الأردن"، *رسالة المكتبة*، ٣١(١)، (١٩٩٦)، ٤- ١٤.

[١٨] الخثيلة، هند ، "المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات: دراسة استطلاعية"، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٤(٢) ، (١٩٩١)، ٤٧٧- ٥٠٦.

[١٩] عبد الله، أحلام وهاشم، مها ، "معوقات البحث العلمي النفسية وغير النفسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمدينة المنورة"، *دراسات تربوية*، ١٠(٧٣) ، (١٩٩٤)، ١٤٩- ١٧٥.

[٢٠] الشريع، سعد ، "توجهات البحوث التربوية ومعوقاتها في دولة الكويت"، *ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات*، ١٦- ١٨/٨/١٤٢١هـ - ١٢- ١٤/١١/٢٠٠٠م، الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠.

[٢١] Goel, K., Gender differences in publication productivity in psychology, *Scientometrics*, 55, (2002), 231-257

[٢٢] Epp, J., et al, Reassessing levels of Androcentric bias in Educational Administration Quarterly, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), (1994), 451-471

[٢٣] Elken, G., et al., Visualizing internationalization of universities, *International Journal of Educational Management*, 19(4), (2005), 318-329

[٢٤] مرسي، كمال. الافتتاحية، المجلة التربوية، ١٦(٦١)، (٢٠٠١). ٢٥ -٣٨.

[٢٥] Ranson, S., "The Future of Educational Research: learning at the center", *British Educational Research Journal* 22(5), (1996), 523-535.

[٢٦] Willower, D., *Educational Administration: Inquiry, Values Practices*, Technomic, 1994 Publishing Company Inc., Lancaster.

[٢٧] الخميسي، السيد، وزهران، شحاتة، "اتجاهات الأدب التربوي في مجلة دراسات تربوية"، *دراسات تربوية*، ٧(٣٨)، (١٩٩١). ٧٩ -١٢٩.

[٢٨] McIntyre, D.,"The Profession of Educational Research", *British Educational Research Journal*, 23(2), (1997), 127-140.

Characteristics of Research in the Doctoral and Masters' Theses on 'Education in Islam' Conducted in Jordan Universities in 1971-2004

***Aref Atari ; **Ali Jubran**

** Associate Professor, Dep. of Administration and Foundations of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan; ** Assistant Professor, Dep. of Islamic Studies, College of Shari'ah and Islamic Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. This study is a preliminary phase of a research project to analyze research output on "Education in Islam" that may be located in different channels including Doctoral and Masters' theses. The current study is mainly concerned with the status quo of educational research, which is contained in Doctoral and Masters Theses on "Education in Islam", done in Jordanian universities over the past three decades. Towards this end a number of quantitative indicators were discussed inter alia: the distribution of theses across years, type and language of theses, the degree-granting university, the gender and nationality of researcher, the methodology and instruments of gathering data, thesis orientation, the target groups and field of theses, and the type of supervision. The population of the study comprises 238 theses on "Education in Islam". The results show a growing increase in numbers of theses, particularly Masters' theses over the years all of which were written in Arabic. The majority of theses were done at Yarmouk University and University of Jordan. Male and Jordanian authors outnumbered females and non-Jordanian Arabs and non Arabs. Descriptive methodology and questionnaire were the mostly used, and a fairly high percentage of theses were supervised by committees rather than by individual member of staff. The study concluded with discussion and recommendations

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٩٩٧- ١٠٤٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف

* ناصر أحمد الخوالده و **مجدي سليمان المشاعلة

** قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان ؛ ** وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان ، الأردن*

(قدم للنشر في ١٤٢٧/١١/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في إكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي :

هل توجد فروق في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والتعليم الإعتيادي)، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما؟

وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، وقد أظهرت النتائج ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى: طريقة التدريس (بواسطة الخرائط المفاهيمية محوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والإعتيادية)، والمستوى التحصيلي للطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض)، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى: الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي والجنس.

٣- أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (إيتا[٢]) هي المستوى التحصيلي، ثم طريقة التدريس، ثم التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة عمل دروات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام هذا الأسلوب في التدريس وخاصة بواسطة الحاسوب.

مقدمة

تشكل المفاهيم قضية مركزية في علوم التربية الحديثة، وهي تعد من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في دراسات عمليات التفكير وفي تشكيل وتنظيم البنية المعرفية للمناهج الدراسية، وحيث إن تدريس العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية ينبغي ورود عدد من المفاهيم في الموضوع الواحد، فتعريف الطلبة بهذه المفاهيم وتفصيلاتها بات أمراً ضرورياً. وقد تصدت النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها المدرسة المعرفية بنظرياتها المتعددة إلى توضيح طرائق واستراتيجيات تعليم المفاهيم للطلبة. وكذلك فقد أصبح تحديد معاني المفاهيم الإسلامية محل خلاف بين المستشرقين والمستغربين، وقد ضعف فهم المسلمين لمفاهيم دينهم، وشاعت بينهم كثيراً من الإنحرافات المنهجية في التعامل مع هذه المفاهيم، فكان من الضروري الاهتمام بالإستراتيجيات التي تساعد على تدريس المفاهيمية الدينية وفهمها كالخرائط المفاهيمية، ومع أهميتها في تعليم العلوم الإسلامية وتعلمها، إلا أن الإهتمام بها ما يزال قليلاً ومحدوداً، سواء في مجال الدراسات والبحوث أو في مجال الممارسات التعليمية.

ويعرَّف المفهوم في التربية الإسلامية على أنه تصور لأشياء أو أحداث أو مواقف أو قيم أو سلوكيات متصلة بالدين الإسلامي يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة [١]. وعرَّفته البوسعيدي [٢]، بأنه وصف لأشياء أو مواقف أو مدركات عقلية لها خصائص مشتركة تميزها عن غيرها يعبر عنها بكلمة أو كلمتين، أو وصف لشئ مفرد أو ذات واحدة تنفرد عن ما في الكون. وقد يكون هذا التعريف أكثرها شمولاً وملاءمة، لأنه قادر على استيعاب المفاهيم الإسلامية جميعها.

وتنقسم المفاهيم الإسلامية إلى الأنواع الآتية:

١- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، تدرك عن طريق الحواس، ومن الأمثلة على ذلك سائر الأحكام التي وردت في كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، مثل: الصلاة والزكاة والحج.

٢- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، تدرك عن طريق الإحساس بأثارها الدالة على وجودها، ومن الأمثلة على هذا النوع: الاستدلال على وجود الله الخالق من خلال مظاهر خلقه العديدة المتنوعة المبثوثة في هذا الكون الواسع.

٣- مفاهيم إسلامية لها واقع لا يدركه الإنسان بحواسه، لأنها من عالم الغيب، ومثال ذلك: الجن والشياطين والملائكة، فهي مفاهيم لها واقع لا يدركة الإنسان بحواسة، لكن المصدر الذي أخبرنا بها قد قطع العقل بصدقة.

ويمكن إبراز أهم خصائص المفاهيم الإسلامية بما يلي:

١- تستمد من مصدر ثابت (لا يتغير ولا يتبدل) ومن ثم فهي تَعكس على المفاهيم ثباتاً في جانبها المستمد من المصدر الرئيسي (الوحي).

٢- تستمد من مصدر مستقل عن البشر، وعن الخبرة التاريخية، أو الخبرة المعاشة، فليس مصدرها الإنسان.

٣- تستمد من مصدر يتسم بالعموم في مخاطبة المكلفين كافة في إطار من تكريس قيمة المساواة في التكليف.

٤- تتصف بأنها ضابطة ومهمة للعقل.

٥- تتميز بالخصوصية والأصالة.

٦- تتميز بأخلاقيتها وقيمها، وواقعيتها وشمولها.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى ضرورة تعلم المفاهيم الإسلامية لأنها تشكل اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي المتمثلة في الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات [٤]، وقد أشارات دراسة عودة [٥]، إلى ضرورة الإهتمام بتدريس مفاهيم التربية الإسلامية بكافة فروعها، والإهتمام كذلك بطرائق تعليمها وتقديمها للطالب ليصل إلى درجة اكتساب المفهوم، حيث أصبح اكتسابها هدفاً تربوياً اساسياً في جميع المراحل التعليمية. وقد أشارات وثيقة منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة للمرحلة الثانوية [٦، ص٢٤]، إلى أن من أهم المبادئ والمرتكزات التي يقوم عليها المنهاج اعتماد الأساليب الفعاله في تناول موضوعات التربية الإسلامية بحيث تثير تفكير الطالب.

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما قلة استخدام الطرائق الحديثة في تعليم المفاهيم عند تدريسها للطلبة وإستمرار تعليم التربية الإسلامية بأساليب تقليدية تعتمد على الاستظهار في أغلب الحالات، ودون النظر إلى العلاقات التي تربط هذه المفاهيم مع بعضها بعضاً، وكذلك امتلاك الطلبة لمفاهيم دينية خاطئة، وهو ما أشارات إلية مجموعة من الدراسات المسحية التي بحثت في مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم الدينية [٧]. ومع ما تمتاز به المفاهيم الدينية عن غيرها من المفاهيم الأخرى في درجة التجريد، ولما عرف عن

تداخل الكثير من مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف، والتي تحتاج إلى توضيح وتعريف إجرائي ووصف العلاقات والإرتباطات فيما بينها، وأنها تشكل جزءاً كبيراً من محتوى مبحث العلوم الإسلامية، ولكثرة المفاهيم المتعلقة بها، وخصوصيتها وغرابتها أحياناً، كما أن معظم هذه المفاهيم تشكل أحكاماً تتعلق بعلوم الحديث والتي يترتب عليها قبول الأحاديث أو ردها. ولما عرف عن قدرة الحاسوب في نقل المفهوم من الصورة المجردة إلى الصورة المحسوسة، عن طريق توظيف البرامج المتعددة.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الآتي:

" ما أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف "

أسئلة الدراسة

سوف تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فروق في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف تعزى لطريقة التدريس، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف بين طلبة الصف الثاني الثانوي في مبحث العلوم الإسلامية الذين يدرسون بطريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والطريقة الإعتيادية تعزى لطريقة التدريس.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للجنس.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى لمستوى التحصيل.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية - فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل.

فروض الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة تمت صياغة الفرضيات الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف بين طلبة الصف الثاني الثانوي في مبحث العلوم الإسلامية الذين يدرسون بطريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة ، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة ، والطريقة الإعتيادية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) تعزى لطريقة التدريس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للجنس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى لمستوى التحصيل.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدارسة بما يأتي:

١- اقتصار الدراسة الحالية على المفاهيم الواردة في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف المقررة للصف الثاني الثانوي الأدبي في كتاب العلوم الإسلامية.

٢- اقتصار قياس اكتساب المفاهيم لدى الطلبة على الاختبار التحصيلي الذي إعده الباحثان.

٣- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أهدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن أثر استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة في إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية.

٢- الكشف عن أثر استخدام الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة في إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مادة العلوم الإسلامية.

٣- الكشف عن أثر كلٍّ من الجنس، والمستوى التحصيلي، والتفاعل بينهم، في اكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية.

أهمية الدراسة

١- الإسهام في تحسين طرائق وأساليب تدريس مباحث العلوم الإسلامية من خلال الكشف عن واقع استخدام الحاسوب في تعليم هذه المباحث، وخاصة ما يتعلق بالمفاهيم التي تعد محوراً أساسياً في العلوم الإسلامية.

٢- إمكانية الاستفادة من مراحل تحضير البرنامج الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة في مجال إعداد البرامج التعليمية المشابهة، في مبحث العلوم الإسلامية.

٣- توقع إسهام هذه الدراسة في تعزيز ثقة معلمي العلوم الإسلامية باستخدام نموذج التعليم المحوسب، ودفعهم نحو المزيد من الاهتمام بالربط بين عمليات الحوسبة وأثرها في التحصيل.

مصطلحات الدراسة

الخرائط المفاهيمية: تعرف إجرائياً بأنه رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقة بين المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف، في صورة هرمية تنازلياً من أعلى إلى أسفل بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً في الأعلى والمفاهيم الفرعية في الأسفل.

الخرائط المفاهيمية المحوسبة: تعرف إجرائياً بانها الخرائط المفاهيمية التي تم رسمها لتوضيح المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف، وتوضيح العلاقات فيما بينها،

وتم استخدام برنامج حاسوبي متخصص لرسم هذه الخرائط المفاهيمية يدعى سمارت دروو. الإصدار السابع (SmartDraw 7).

التعليم الإعتيادي: ويقصد به تعليم المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف من خلال توضيح المفاهيم بواسطة طريقة المحاضرة والشرح، واستخدام اللوح والطباشير فقط في ذلك، وتوجيه بعض الأسئلة المباشرة للطلبة وتلقي الإجابات منهم.

اكتساب المفاهيم: وهي قدرة الطلبة على فهم المفاهيم والعلاقات التي بينها، وتم قياسها في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي قام الباحثان بإعداده.

علوم الحديث النبوي الشريف: ويقصد به وحدة علوم الحديث النبوي الشريف في كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي الأدبي، وتشمتل على إحدى عشر درساً، موزعة على أربع موضوعات رئيسة وهي: التعريف العام بالحديث النبوي وعلومه، وتبين جهود العلماء المسلمين في خدمة الحديث النبوي الشريف، وأهم أقسام الحديث النبوي الشريف، والتعريف ببعض شروح كتب الحديث النبوي الشريف.

المرحلة الثانوية: وهي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي العليا في السلم التعليمي في الأردن، وتتكون من صفين دراسيين، وهما الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي، وتشتمل على عدة تخصصات منها (العلمي، والأدبي، والصناعي، وإدارة المعلومات، والفندقي، والتمريضي، والشرعي).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تم تطوير الخرائط المفاهيمية (Concept Map) من قبل جوزيف نوفاك (Joseph Novak) ورفاقه في جامعة كورنيل، أثناء برنامج للبحث عن فهم التغييرات في معرفة

الأطفال للعلم [٨، ص٤٣]، وكان هذا البرنامج مستنداً إلى علم نفس التعلم لديفيد أوزبيل (David Ausubel)، إذ أن الفكرة الأساسية عند " أوزبيل " تتلخص في أن التعلم يأخذ مكانة بواسطة استيعاب (تمثل) المفاهيم الجديدة وأطر المقترحات المحمولة بواسطة المتعلم، وهو ما أطلق عليه التعلم ذو المعنى [٩، ص٣٣]. ويتطلب التعلم ذو المعنى ثلاثة شروط:

١- المباحث التي سوف يتم تعليمها يجب أن تكون واضحة مفهومياً وتعرض بلغة وأمثلة مرتبطة بالمعرفة المسبقة للمتعلم. والخرائط المفاهيمية يمكن أن تساعد في أنها تميز بين المفاهيم العامة والكبيرة والمفاهيم المتخصصة الأكثر تعييناً، وبواسطة المساعدة في تسلسل تعلم المهام عن طريق تقدم تدريجي من خلال معرفة واضحة أكثر، والتي يمكن أن تؤدي إلى تطوير الأطر التصورية.

٢- المتعلم يجب أن يمتلك المعرفة المسبقة ذات العلاقة.

٣- المتعلم يجب أن يختار التعلم ذا المعنى، وهذا يعني أن المعلم يجب عليه أن يحرص بشكل غير مباشر على دافعية الطلبة، لإختيار التعلم من خلال محاولة دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، بدلاً من استظهار تعريف المفاهيم ببساطة.

وقد عرَّف جونسين وزملائه [١٠، ص١٥٥]، الخرائط المفاهيمية على أنها: مخططات ثنائية الأبعاد تصور العلاقات بين الأفكار في منطقة المحتوى، ويمكن تنظيمها بشكل هرمي، ثم التوسع، حيث توضح المفاهيم الأكثر شمولاً في قمة الصفحة، وتنخفض تفاصيل المفاهيم على الصفحة، وترتبط كلمات المفاهيم بخطوط تعبر عن تميز نوع العلاقة بين المفاهيم. وعرَّفها جونسن وقرابوسكي [١١، ص٤٣٩]، على أنها: الخريطة التي تتضمن المفاهيم أو العقد (Nodes) المرتبطة معاً بواسطة الخطوط التي

تظهرالعلاقات أو العلاقات الداخلية بين التعابير، والمفاهيم المرتبطة بشكل هرمي حيث توضح المفاهيم الأكثر شمولية في قمة الخريطة والأقل شمولية تحت ذلك.

وهناك من عرفها على أنها الخريطة التي يعرض تخطيطها العقد (نقاط أو قمم) تمثل المفاهيم، وصلات(أقواس أو خطوط) تمثل العلاقات بين المفاهيم. وأحياناً الوصلات، وعناوين على الخريطة المفاهيمية، وهذه الوصلات يمكن أن تكون غير متجهه أو مزدوجة أو أحادية الإتجاه [١٢]. وعرَّفها نوفاك [٩ ، ص٣]، على أنها أداة لتمثيل المعرفة، وهي تقرأ من الأعلى إلى الأسفل، حيث يكون الأكثر عمومية في الأعلى، والأقل عمومية والأكثر تخصصاً في الأسفل. ويضيف تورشيم [١٣] على أنها عبارة عن عملية بناء تركز على موضوع أو تركيب مهم، تتضمن مدخلات من قبل واحد أو أكثر من المشاركين، وهذا ينتج وجهة نظر قابلة لتفسير والترابط بين الأفكار والمفاهيم.

وللخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة في جوانب متعددة من عناصر العملية التعليمية (المعلم، الطالب، التقويم، المنهج) وقد أشارات مجموعة من الدراسات إلى هذه الفوائد، المتعلقة بكل غرض منها:

أولاً: المعلم: فقد بينت دراسة فيري وزملائه [١٤]، قدرة الخرائط المفاهيمية على زيادة الوعي بالمفاهيم وعناصر المفاهيم المراد تدريسها في الصف، وقدرتها على إعطاء المعلمين صورة شاملة وواضحه لهذه المفاهيم، والتقليل من الخطأ في تفسير المفاهيم. وقدرتها على المساعده في تمثيل المعرفة وعرضها في التدريس، وقدرتها على المساعده في تدريس المواضيع التعليمية المختلفة.

وقد أشارات دراسة مايزانو وزملائه [١٥ ، ص١٠٣]، إلى أهمية إستخدام الخرائط المفاهيمية في بداية تدريس الوحدة أو القراءة، لأنها تساعد الطلبة على بناء فهم لهذه

الوحدة، وتساعدهم على تنظيم المعلومات، وفي إجراءات المشاريع، وإدراك المفاهيم التابعة والمهمة المتعلقة بالموضوع العام. وكذلك فقد أشار زيتون [١٦] إلى أن الخرائط المفاهيمية توفر عند استخدامها إدراك العلاقات بين المفاهيم. وأوضحت دراسة إدواردس و فراسير [١٧]، إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد المعلمين في التميز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة عند الطلبة، حيث إنها تقوم مقام المقابلات الإكلينيكية. وأشارات دراسة وولي [١٨] إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد المعلم في التخطيط للدروس، حيث إنها تقوم بتوضيح المفاهيم، وتقرير تسلسل التعلم لدى الطلبة.

ثانياً الطالب: بينت دراسة شيميليوسكي و دانسيريو [١٩] إلى أن الخرائط المفاهيمية من الطرائق التي تساعد على قوة فهم الطلبة للمعلومات المعقدة، حيث يمكن تعلم المفاهيم الصعبة، وترتيبها بشكل منتظم، حيث أن الوظيفة الأساسية للدماغ هي ترجمة المعلومات القادمة لعمل معنى، وهو أسهل على الدماغ أن يجعل معنى متى كانت المعلومات قادمة في صيغ بصرية، لهذا فإن الصورة تساوي ألف كلمة. وقد أشار نوفاك [٩]، إلى أنه إذا قام الطالب ببناء الخريطة المفاهيمية: فإنها تسمح للطلبة بفهم العلاقات بشكل نشيط بين المفاهيم، وتسمح للمعلم رؤية قدرة الطلبة على تنظيم معرفتهم، وفهمهم لموضوع الدرس، وتعطي المعلمين القدرة على تميز المفاهيم الخاطئة بسهولة أو المفاهيم المفقودة خلال التمثيل البصري للخرائط المفاهيمية. وإذا قام المعلم ببنائها أوخبير تربوي: فإنه يمكن للطلبة أن يميزوا ويكتشفوا التركيب وطبيعة مجال المعرفة، وتعطي للطلبة القدرة على تميز المفاهيم الجديدة، وتساعده على الربط بين هذه المفاهيم والمفاهيم الجديدة، وعلى تحديد العلاقات الرئيسة بين المفاهيم التي يحتاجونها، ويؤدي ذلك إلى التعلم ذي المعنى.

وقد وضحت أبحاث نوفاك و واندريسي [٢٠] إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد على الإحتفاظ بالمعرفة لفترات طويلة من الوقت، وهذا ما أكدته دراسة الدوسري [٢١] إلى أن الخرائط المعرفية لها أثر إيجابي في الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس في مبحث الإجتماعيات. وبينت دراسة دواشي و اليكساندير [٢٢]، إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد على تسريع التعلم الحالي، وإنها تظهر نجاحاً في تحديد إذا ما كان الطلبة يربطون المعرفة المسبقة بفاعلية أكثر.

وفي دراسة وايت و جانستون [٢٣]، حددت ستة استخدامات للخرائط المفاهيمية: لاستشكاف فهم السمات المحددة من الموضوع، ولتدقيق فهم المتعلمين لهدف التدريس، ولرؤية إذا كان المتعلمين قادرين على عمل الإرتباطات بين المفاهيم، ولتميز التغيرات التي يعملها المتعلمين في العلاقات بين المفاهيم، ولاكتشاف أي المفاهيم تعتبر رئيسية، ولتشجيع المناقشة بين المتعلمين. وقد أضافت لها دراسة جيفيدي وزملائه [٢٤]، بأنها أداة لمساعدة المتعلمين على تنظيم الأطر المعرفية في أنماط متكاملة وذات أثر كبير.

وأشار نوفاك وجوين [٨، ص٢٢]، إلى أن الطلبة والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيمية غالباً ما يلاحظون أنهم يدركون علاقات جديدة، وبالتالي معاني جديدة، وبالتالي يمكن القول أن رسم الخرائط المفاهيمية نشاطاً إبداعياً، كما يمكن أن يساعد في دعم الإبتكار، وقد أظهرت دراسة بني ياسين [٢٥]، التي هدفت إلى معرفة أثر الخرائط المفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات عناصر التفكير الإبداعي لصالح طلبة المجموعة التي إستخدمت الخرائط المفاهيمية. وكذلك زيادة مستوى تحصيل هولاء الطلبة.

وقد أشار واندريسي [٢٦]، إلى أن الخرائط المفاهيمية لا تعلم المفاهيم بطريقة ذات معنى فحسب، وإنما تعلم كيفية تنظيمها، واستخلاص العلاقات بينها، أي أن المتعلم يمارس عمليات فعالة للبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة. وفي الدراسة التي قام بها لامبيوتي ودانسيريو [٢٧]، وجد بأن الخرائط المفاهيمية تساعد الطلبة على تعزيز الفهم عندما تكون معرفتهم المسبقة قليلة عن المبحث المراد تعلمها، حيث تم أختبار قدرة الطلبة على استدعاء المعلومات التي قدمت في المحاضرة، وذلك عند استخدم ثلاثة مساعدات في المحاضرة (الخرائط المفاهيمية، والخطوط العامة (Outline)، والقوائم) ولم تَظهر إشارت إلى وجود فائدة ذات دلالة للخرائط المفاهيمية عند الطلبة الذين كانت معرفتهم المسبقة بالمبحث قليلة. وقد أشارات دراسة إدموندسون [٢٨]، إلى أن الخرائط المفاهمية تساعد الطلبة على تطوير حل المشكلات عند تدريس المناهج مما أدى بالطلبة الذين يفتقرون للمهارات الأساسية لحل المشكلات والذي كان يمثل عائقاً أمام تقدمهم، إلى علاج المشكلات بسرعة أكبر.

وأشارات دراسة مكي [٢٩]، إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى مستويات التحصيل المختلفة (عالٍ، متوسط، منخفض)، وأن هناك تفاعل بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (خرائط، وتقليدي) ومستوى التحصيل.

أشارات مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الخرائط المفاهيمية تعزى للجنس ومنها دراسة عبيدات [٣٠]، وبعض الدراسات أظهرت نتائجها أن هناك فروق تعزى للجنس في صفوف معينة وعدم وجودها في صفوف أخرى مثل دراسة الشملتي [٣١]، ومعظم الدراسات أشارات إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس حيث قام هارتون المشار إليه في [٣١]، بتلخيص نتائج

البحوث والدراسات المتعلقة بالجنس والخرائط المفاهيمية وتوصل إلى أن معظمها يشير إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس.

ثالثاً: التقويم: فقد بينت مجموعة من الدراسات [٣٢]؛ [٣٣]، أهمية الخرائط المفاهيمية في إيجاد صورة بصرية من المفاهيم عند الطلبة، يمكن الرجوع لها عند التقويم. وتشجع على التعلم ذو المعنى. وأشارات دراسة نوفاك، و جووين [٨، ص٢٨]، إلى إن الخرائط المفاهيمية يمكن أن تكون أدوات تقويم قوية وذلك نظراً لأن خريطة المفاهيم تتطلب من الطالب حتى ينجز العمل أن يعمل على المستويات الستة (لبلوم) في مجهود واحد. وأوضحت دراسة وولي [٣٤]، إلى قدرة الخرائط المفاهيمية على تقيم المعرفة المسبقة، والمعرفة القبلية، وتعزيز معرفة الطلبة بشكل عام. كما كشفت بعض الدراسات [٣٥]؛ [٣٦]، عن أهمية الخرائط المفاهيمية في إختبار التعلم، من حيث مساعدة المعلم على تقويم معالجة التدريس، ومساعدة الطلبة على قياس التحصيل، وفي القدرة على إكتشاف أخطاء الطلبة في التعلم، وتوضيح جوانب سوء الفهم لديهم.

رابعاً: المناهج: بينت دراسة وولي [٣٤]، أهمية استعمال الخرائط المفاهيمية في تخطيط المناهج، حيث نحتاج لبناء خريطة مفاهيمية كبيرة (Macro map) تظهر الأفكار الرئيسة التي تخطط لها لعرض كل المحتويات للمبحث، وأيضاً نحتاج لخرائط دقيقة مفصلة (Micro map) لرؤية تركيب المعرفة المحددة في برامج التدريس.

ويتم بناء الخرائط المفاهيمية سواءً كان ذلك من قبل المعلم أو الطالب على خمس مراحل، وقد أشارات عدة دراسات منها: ولي [١٨]؛ ودراسة هولي ورفيقة [٣٧]، إلى مراحل بناء الخرائط المفاهيمية، وهي:

١- إختيار المفاهيم Select : التركيز على الموضوعات، ثم تميز الكلمات الدليلة أو العبارات ذات الدلالة.

٢- تنظيم المفاهيم Rank: تصنيف المفاهيم (كلمات مفتاحية) من المجردة والأكثر شمولية، إلى الأقل تجريداً أو المحددة.

٣- تجميع المفاهيم Cluster: حيث أن هذه الوظيفة تشبة مرحلة التلخيص ويتم من خلالها ربط المفاهيم بعضها مع بعض في عناقيد مفاهيمية تشغل المستوى نفسه من التجريد والتي ترتبط بها مباشرة.

٤- ترتيب المفاهيم Arrange: ترتيب المفاهيم وعرضها على شكل بياني أو تخطيطي في بعدين.

٥- ربط وإضافة المقترحات Link and add proposition: ربط المفاهيم مع خطوط الربط وتسمية كل خط حسب المقترحات .

وقد بينت دراسة وايت و زميله [٢٣]، أهمية التدريس المباشر للطلبة قبل البدء برسم الخرائط المفاهيمية. وأشارات هذه الدراسات إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن أتباعها لعمل خرائط مفاهيمية ذات قيمة تعلمية عالية، وهي: تدرب الطلبة على إنتاج الخرائط المفاهيمية. والبدأ بموضوع بسيط، من خلال استعمال عدد قليل من المفاهيم. وضرورة تقديم أمثلة لخرائط مفاهيمية (لجميع مستويات الصفوف الدراسية)، لأن ذلك يساعد على معالجة الموضوع، وزيادة الثقة عند الطلبة. والتأكيد على أهمية التفكير في كل الوصلات المحتملة بين المفاهيم. والتأكيد على أنه ليس هناك جواب واحد صحيح فقط، ولكن هناك في أغلب الأحيان أكثر من وصلة واحدة ملائمة. والتأكيد على أهمية استعمال الأسهم والاتجاهات في وصف العلاقات بين المفاهيم.

وأما بخصوص الحاسوب والخرائط المفاهيمية فقد أشارات دراسة كلٍّ من ريدر وهاموند [٣٨]، إلى أنه بسبب بعض الميزات التي يقدمها الحاسوب، ومنها التفاعل بين المستخدم والمحتوى، فإنه يمكن أن تكون هناك عدة طرق محتمله للتغلب على المشكلات

التي توصف بها الخرائط المفاهيمية، وأن الطلبة يمكنهم من خلال إستخدام الحاسوب أن يبنوا الخرائط المفاهيمية بسهولة، ويعدلوا فيها ويقدموها بطريقة جذابة. وأوضحت دراسة شاي وزملائة [٣٩]، إلى أن المعلمين يمكنهم أن يقوموا بعمل خرائط المفاهيمية محوسبة بشكل أكثر كفاءة من طريقة عملها بشكل يدوي، وكذلك يمكنهم القيام بتقييم خرائط الطلبة المفاهيمية المحوسبة بشكل أفضل لو عملت بشكل يدوي. وقد أشار [٨، ص٢٣]، إلى أن برامج الحاسوب التي تطور حالياً لرسم الخرائط المفاهيمية يمكنها أن تسهل عملية التدريب على التفكير في الخرائط المفاهيمية. كما أن هناك مجموعة من البرامج الحاسوبية التي يمكن أن تساعد في رسم الخرائط المفاهيمية بشكل ميسر وجذاب للطلبة والمعلمين، ومنها:

; CMap: www.inspiration.com; Inspiration:www.mindjet.comMind Maneger: www.thebrain.com; The Brain: www.cmap.coginst.uwf.edu

وأما عن الدراسات المتعلقة باستخدام الخرائط المفاهيمية لمبحث التربية الإسلامية فقد أجرى الشملتي [٣١]، دراسة هدفت إلى تقصي أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً وطالبة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طريقة الخرائط المفاهيمية في التدريس. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طريقتي الخرائط المفاهيمية ودورة التعلم في التدريس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حده ولكل الصفوف مجتمعة.

منهج الدراسة المستخدم

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، تم اختيار تصميم عاملي لدارسة أثر المتغيرات المستقله وهي:

١- طريقة التدريس: وهي مقسمه إلى ثلاث مجموعات، وهي: المجموعة الأولى وتدرس بواسطة الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والمجموعة الثانية وتدرس بواسطة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والمجموعة الثالثة وتدرس بواسطة التعليم الإعتيادي.

٢- مستوى تحصيل الطلبة السابق: وهو مقسم إلى ثلاث مستويات، وهي: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض.

٣- الجنس: وهو فئتان: ذكور، وإناث.

المتغيرات التابعة: وهي: إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف.

ويندرج هذا التصميم بوجه عام تحت إطار التصاميم شبه التجريبية، من نوع التصميم للمجموعات غير المتكافئة ذي الاختبار القبلي والبعدي، وهذا النوع هو الذي يتناسب مع غياب التعيين العشوائي كعنصر أساسي للضبط القبلي من خلال التصميم وتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة. والجدول رقم (١) يبين التصميم بالتفصيل .

الجدول رقم (١). التصميم شبه التجريبي للدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
تجريبية الأولى	تطبيق الإختبار التحصيلي.	تطبيق البرنامج التعليمي المحوسب.	تطبيق الإختبار التحصيلي.
التجريبية الثانية	تطبيق الإختبار التحصيلي	تطبيق الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة.	تطبيق الإختبار التحصيلي.
الضابطة	تطبيق الإختبار التحصيلي.	تطبيق التعليم الإعتيادي.	تطبيق الإختبار التحصيلي.

أفراد الدراسة

هذا وقد تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة،(مدرسة ذكور ومدرسة إناث) وتم اختيار هاتين المدرستين بالطريقة القصدية للأسباب الآتية:

١- توفر عدد من شعب الصف الثاني الثانوي في هاتين المدرستين لإجراء الدراسة.

٢- توفر مدرسين ذوي خبرة يقومون بتدريس طلبة هذا الصفوف.

٣- توفر الأجهزة الحاسوبية الكافية لتنفيذ البرنامج التعليمي في المدرسة.

٤- إبداء الإدارة المدرسية استعدادها للتعاون مع الباحثين.

وتم توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الثلاثة بطريقة عشوائية، حيث بلغت في مجموعها (١٩٨) طالباً وطالبة موزعين على ستة شعب، وتم توزيعها حسب الجدول رقم (٢) الأتي:

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الثلاث.

اسم المجموعة	طريقة التدريس	المستوى التحصيلي	عدد الأفراد		
			ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية الأولى	الخرائط المفاهيمية المحوسبة	مرتفع	١٠	١١	٢١
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١٢	٢٣
		المجموع	٣٢	٣٤	٦٦
المجموعة التجريبية الثانية	الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	مرتفع	١١	١١	٢٢
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١٢	٢٣
		المجموع	٣٣	٣٤	٦٧

تابع الجدول رقم (٢).

اسم المجموعة	طريقة التدريس	المستوى التحصيلي	عدد الأفراد		
			ذكور	إناث	المجموع
المجموعة الضابطة	الإعتيادي	مرتفع	١٠	١١	٢١
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١١	٢٢
		المجموع	٣٢	٣٣	٦٥
	المجموع				١٩٨

التجربة الاستطلاعية

بعد القيام بإعداد أدوات البحث وعرضها على المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري تم القيام بالتجربة الاستطلاعية، والتي سعت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- قياس الزمن اللازم لتدريس البرنامج.

٢- معرفة قدرة طلبة الصف الثاني الثانوي على التعلم من البرمجية.

٣- تقييم الأخطاء الموجودة في البرمجية.

٤- إيجاد معاملات الصعوبة والتميز وفاعلية البدائل للاختبار.

٥- تقدير ثبات الاختبار التحصيلي.

وطبقت التجربة على مجموعة من طلبة الصف الثاني الثانوي من مجتمع الدارسة ومن خارج عينتها، مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة، واستمرت التجربة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع أربع حصص في الاسبوع.

أدوات الدراسة

وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحثان ببناء أدوات الدراسة المكونة من:

١- البرنامج التعليمي المحوسب (باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية) لوحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

٢- الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة التي سوف يقوم المعلم والطلبة ببنائها لوحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

٣- اختبار تحصيلي في وحدة علوم الحديث من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي الأدبي.

أولاً: البرنامج التعليمي

تم بناء البرنامج التعليمي المحوسب وفق المراحل الخمس الأساسية المشار إليها في الفار [٤٠، ص٩٧] الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة اختيار المادة التعليمية وتحليلها: تم اختيار وحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

وتم في هذه المرحلة ما يلي :

١- تحليل وحدة علوم الحديث النبوي الشريف الموجودة في كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي، حيث تم استعراض مكونات الدروس المقررة في الوحدة، وما تتضمنة من مفاهيم وأفكار عامة، وقد وجد بأن الوحدة تحتوى على (٧٢) مفهوماً من مفاهيم علوم الحديث.

٢- التأكد من صدق تحليل المحتوى: فقد تم عرض التحليل على اثنين من المتخصصين في مناهج التربية الإسلامية - الملحق (أ) - وطلب منهما مراجعة ما قام بها الباحثان، وقد أقّرا بصحة هذا التحليل وبهذا فإن التحليل يتمتع بصدق المحتوى.

٣- التأكد من ثبات التحليل: ولذلك فقد قام الباحثان بحساب معامل الاتفاق بين التحليل الذي أجرياه، وبين تحليل مختصين في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية (مدرسين تربية إسلامية ويحملان ماجستير مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية) – ملحق (أ) - وبالمقارنة بين التحليلات الثلاثة تبين أن معامل الاتفاق بينهما بلغ (٩٦٪) وهذه القيمة لمعامل الاتفاق تدل على أن التحليل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المرحلة الثانية: مرحلة تنظيم المادة التعليمية (وحدة علوم الحديث النبوي الشريف): وفي هذه المرحلة تم القيام بما يلي:

١- إعادة تنظيم المادة التعليمية بطريقة تتناسب مع طريقة التعليم باستخدام الخرائط المفاهمية المحوسبة، وامكانية أن يتفاعل الطالب معها.

٢- صياغة الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من قبل الطالب - بالاستعانة بدليل المعلم.

٣- تحديد استراتيجيات عرض المادة التعليمية: وقد تم في هذه البرمجية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

٤- تصميم اختبارات تقويمية لكل درس من الدروس من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مدى إتقان الطلبة لأهداف الدرس، وتقديم التعزيز الفوري للطالب، والتغذية الراجعة عن مدى صحة إجابته في نفس الوقت.

المرحلة الثالثة: مرحلة التصميم: تم القيام في هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

١ - تحديد عدد الشاشات في البرمجية بشكل عام وقد بلغت في مجموعها (٥٢) شاشة مقسمه على دروس الوحدة.

٢ - تحديد محتوى كل شاشة من هذه الشاشات (Story Board).

٣ - تحديد تسلسل الشاشات عند العرض للطالب وكيفية الانتقال فيما بينها، وفق التسلسل التالي: شاشة التعريف بالبرمجية. ثم شاشة التعليمات الخاصة لتشغيل البرمجية. ثم شاشة المقدمة العامة للبرمجية. ثم شاشة الأهداف العامة للبرمجية. ثم شاشة القائمة العامة للدروس. ثم شاشة المقدمة لكل درس. ثم شاشة الأهداف الخاصة في كل درس. ثم شاشة القائمة الخاصة بكل درس. ثم شاشات العرض لكل درس. ثم شاشات التقويم الختامي لكل درس. ثم شاشة النهاية للبرمجية.

٤ - تحديد طرق ربط الشاشات فيما بينها، وكيفية التنقل بينها.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ والإنتاج: قام الباحثان بتنفيذ هذه البرمجية بالكامل، مستخدمين برنامج متخصص لرسم الخرائط المفاهيمية (SmartDraw 7). وقد تم الحصول عليها من موقع: http://www.smartdraw.com/ma/org/buy28.htm

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم والتعديل: بعد الانتهاء من تنفيذ البرمجية تم عرضها على خمس محكمين (محكم متخصص في برمجة الحاسوب، محكم متخصص في الحاسوب التعليمي، محكم متخصص في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، معلمين يدرسون العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي) – ملحق (أ) - بهدف تقييم البرنامج وإخراج الصدق له، وقد أبدى المحكمين ملاحظات عديدة تتلخص في تغيير بعض الألوان، وتعديل أماكن بعض الشاشات من حيث التقديم والتأخير، وقد تمت

مناقشتهم في آرائهم وبناءً على نتائج المناقشة تم تعديل البرنامج، وخروجه بالصورة النهائية – ملحق (ب).

المرحلة السادسة: ثبات البرنامج: تم حساب ثبات البرنامج بقياس نقاط الاتفاق وعدم الاتفاق بين المحكمين على عناصر البرنامج، وحسبت نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معادلة كوبر (Cooper) [٤١، ص١٦] التالية:

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} \; X \; \text{عدد مرات عدم الإتفاق}} \; X \; ١٠٠$$

وبلغت نسبة الإتفاق المحسوبة ٨٢٪، مما يؤكد وجود اتفاق عالي نسبياً بين المحكمين على صلاحية المساقات للتطبيق.

ثانياً: مخطط الخرائط المفاهيمية

وقد تم تدريب المعلمين الذين سوف يقومون بتدريس الطلبة هذه المادة من خلال الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة حسب التسلسل الأتي:

الخطوة الأولى: استعراض الدرس: حيث يبدأ الطلبة باستعراض الدرس ككل ليساعدهم ذلك في تميز الأفكار والمفاهيم والشروط، وتحديد نوع التركيب الملائم لعرض الأفكار.

الخطوة الثانية: رسم الخريطة المفاهيمية: حيث ينظر المعلم والطلبة إلى العناوين الرئيسة، والفرعية، والتركيب العام للنص، والطلبة يجب أن يقرروا في هذه الخطوة نوع الخريطة التي تصلح لعرض أفكار الدرس.

الخطوة الثالثة: تركيب الخريطة: من خلال إستعمال صناديق، خطوط، أسهم، فقاعات، دوائر، أو أي أشكال أخرى، استعمل الخطوط مع الأسهم لإيصال وإظهار العلاقات بين المواد المترابطة.

ثالثاً: الاختبار التحصيلي

تم بناء الاختبار التحصيلي الذي يتألف من ثلاثة أنواع من الأسئلة، وهي: الصواب والخطأ؛ والاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية. وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأهداف العامة للوحدة.

ثانياً: تحليل المحتوى التعليمي للوحدة. لتحديد المفاهيم والموضوعات المتضمنة بها.

ثالثاً: وضع الأهداف التدريسية الخاصة بالدروس، مقسمة على جميع مستويات الأهداف في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

رابعاً: تصميم جدول المواصفات.

خامساً: وضع الأسئلة بناءً على الأهداف لكل درس من الدروس.

سادساً: عرض جدول المواصفات ونموذج الاختبار على ثلاثة معلمين (يدِّرسون الصف الثاني الثانوي مبحث العلوم الإسلامية) وثلاثة طلبة من مستويات مختلفة من طلبة الصف الثاني الثانوي (كُل لوحده) – ملحق (أ) - ومناقشتهم في آرائهم ومقترحاتهم، وأخذ المناسب منها، وفي ضوء ذلك حذفت أربعة فقرات وعدلت خمسة بدائل، ثم وضع الاختبار بصورته المعدلة.

سابعاً: التأكد من صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بثلاث طرق هي: صدق المحتوى، وصدق المحكمين، والصدق الناتج عن معاملات السهولة والتميز وفعالية البدائل:

١- صدق المحتوى: يتمتع الاختبار بصدق المحتوى نظراً للقيام بالاجراءات الستة السابقة، وكل هذه الاجراءات توفر صدق المحتوى للاختبار.

٢- صدق المحكمين: حيث تم عرض فقرات الاختبار مع الأهداف على أربعة محكمين متخصصين في أساليب تدريس التربية الإسلامية، وفي القياس والتقويم - ملحق (أ) - وطلب منهم التأكد من: مدى شمولية المحتوى للمادة، والتطابق بين الهدف والسؤال، والتطابق بين الهدف الموضوع ومستوى الهدف الذي وضع فيه، وصياغة السؤال من الناحية اللغوية والفنية، والصحة العلمية لمفردات الاختبار ووضوحها.

ثامناً: تعديل الاختبار بناءً على مقترحات المحكمين: والتي تمثلت في مراعاة كتابة البدائل بعبارات متساوية، التقليل من عدد الأهداف التي يقيسها الاختبار. وقد استقر الاختبار على أربعة أسئلة هي: سؤال أجب بنعم أم لا، وسؤال اختيار من متعدد، وسؤالين مقاليين.

تاسعاً: التجربة الاستطلاعية للاختبار: حيث قام الباحثان بتجربة الاختبار على العينة الاستطلاعية بهدف:

١- تحديد الزمن المناسب للاختبار: حيث تم حسابه وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

ونتج عن ذلك أن الوقت المناسب للاختبار هو ٤٠ دقيقة.

٢ - حساب معاملات التميز: حيث تم حساب معاملات التمييز للاختبار بالاعتماد على تقسيم إبل (Ebel) نقلاً عن [٤٢، ص٢٩٤] للفقرات حسب معامل التمييز بغرض قبولها أو رفضها وهي كما يأتي: أي فقرة ذات معامل تمييزي سالب تحذف. وأي فقرة ذات معامل تمييزي من صفر – ١٩، ٠ تعتبر ضعيفة وينصح بحذفها. وأي فقرة ذات

معامل تمييزي بين ٢٠، ٠ - ٣٩، ٠ ذات تميز مقبول وينصح بتحسينها. وأي فقرة ذات تميز أعلى من ٣٩، ٠ تعتبر فقرة ذات تميز جيد.

ونتج عن ذلك أن معاملات التمييز تتراوح بين (٠,٣٠ – ٠,٧٨) وهي مقبولة لغايات هذا البحث.

٣ - حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار حيث تم اعتماد معاملات الصعوبة التي تتراوح بين (٠,٣ – ١,٠).

٤ - حساب فعالية البدائل للسؤال الثاني(الاختيار من متعدد)، وقد تم تبديل ثلاثة بدائل بناءً على حساب فعالية البدائل لأنها غير فاعلة (لم يختارها أي طالب).

٥ - تقدير معامل ثبات الاختبار: للتوصل إلى دلالات عن ثبات الاختبار قام الباحثان بتقدير ثبات الاختبار بطريقتين:

- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجرى اشتقاق معاملات الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، وكان تقدير معامل الثبات حسب هذه المعادلة يساوي (٨٤، ٠).
- إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest: وذلك بتقدير الثبات بإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد اسبوعين من تاريخ التطبيق الأول (وخلال هذه الفترة تابعت المجموعة التعلم والتعليم حسب المنهاج المدرسي) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product Moment Correlation) وقد وكان تقدير معامل الثبات بهذه الطريقة يساوي(٨٨، ٠).

وهذا يشير إلى درجة من الثبات مقبولة، مما يدعم الثقة باستخدام الاختبار لقياس إكتساب الطلبة للمفاهيم.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان في هذه الدراسة بالخطوات التالية :

١- تحديد أفراد الدراسة.

٢- تصميم أدوات الدراسة الثلاثة ، حسب المشار إليه سابقاً.

٣- إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.

٤- تطبيق الاختبار القبلي على الطلبة قبل البدء بالمعالجة.

٥- تقسيم طلبة كل مجموعة من المجموعات الستة إلى ثلاثة مجموعات حسب نتائج إمتحانات وزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الأول في مبحث العلوم الإسلامية ، إلى مجموعة ذات مستوى مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، لكل من الذكور والإناث.

٦- التأكد من قدرة طلبة المجموعة التجريبية الأولى على استخدام الحاسوب، والقدرة على التعامل مع البرنامج الذي صممت عليه الأداة الأولى للدراسة ، وتبين أن جميع طلبة المجموعة المحوسبة لديهم القدرة على ذلك لسهولة البرنامج.

٧- تدريب المعلمين على كيفية تدريس المادة للطلبة ، للمجموعتين التجريبيتين.

٨- البدء بتطبيق المعالجات على المجموعات الضابطة والتجريبية ، وقد استمر تطبيق البرنامج أربع أسابيع ، بواقع ثلاث حصص في الأسبوع.

٩- طبيق الإختبار البعدي على الطلبة.

١٠- تصحيح الاختبار التحصيلي من قبل الباحثان ، ما عدا السؤال الثالث (المقالي) حيث شارك معلمون ممن يقومون بتدريس الصف الثاني الثانوي مبحث العلوم الإسلامية بتصحيح السؤال ، وتم اعتماد متوسط العلامات التي وضعها المدرسون مع الباحثان.

١١- إدخال البيانات إلى الحاسوب ، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS. 12) ، حيث تم ما يأتي :

١- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لجميع النتائج.

٢- استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق بين المتوسطات.

٣- إستخراج قيمة ايتا٢ (Eta²): والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، أو مدى مساهمة المتغير المستقل في التباين في المتغير التابع ، حيث أشار [٤٣ ، ص٢٤٣]، إلى اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيره إذا كانت تساوي (٠,٠١) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (٠,٠٦) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (٠,١٤).

٤- استخدام " إختبار شيفيه Scheffe " لتحديد الفروق البعدية، للكشف عن مصادر هذه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وللتحقق من فرضيات الدراسة تم إخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات الستة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

ويبين الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية الأولى (الخرائط المفاهيمية المحوسبة) أكبر من متوسط المجموعات الأخرى، وأن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، ومتوسط المجموعة ذات التحصيل المرتفع أعلى من متوسطات المجموعتين ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات.

الطريقة	الجنس	المستوى	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الخرائط المفاهيمية الكعوبية	ذكور	المرتفع	٨٤.٩٠	١١.٤٦	١٠
		المتوسط	٨٥.٨٢	١٦.٣٩	١١
		المنخفض	٧٩.٨٠	١٤.٢٦	١٠
		المجموع	٨٣.٥٨	١٤.٠٤	٣١
	إناث	المرتفع	٨٧.١٧	١٤.٥٧	١٢
		المتوسط	٩١.٨٢	١١.٠٧	١١
		المنخفض	٨٠.٥٠	١٩.٣٠	١٢
		المجموع	٨٦.٣٤	١٥.٧٢	٣٥
	المجموع	المرتفع	٨٦.١٤	١٢.٩٩	٢٢
		المتوسط	٨٨.٨٢	١٣.٩٩	٢٢
		المنخفض	٨٠.١٨	١٦.٨٠	٢٢
		المجموع	٨٥.٠٥	١٤.٩١	٦٦
الخرائط المفاهيمية غير الكعوبية	ذكور	المرتفع	٩٠.٤٥	١٢.٧٢	١١
		المتوسط	٨٢.٢٥	٧.٦٣	١٢
		المنخفض	٦٥.٠٠	٦.٣١	١١
		المجموع	٧٩.٣٢	١٣.٩٠	٣٤
	إناث	المرتفع	٨٩.٩١	١٥.٣٦	١١
		المتوسط	٨١.١٨	١٥.٨٠	١١
		المنخفض	٦٦.٩١	١١.٢٨	١١
		المجموع	٧٩.٣٣	١٦.٨٦	٣٣
	المجموع	المرتفع	٩٠.١٨	١٣.٧٧	٢٢
		المتوسط	٨١.٧٤	١١.٩٦	٢٣
		المنخفض	٦٥.٩٥	٨.٩٧	٢٢
		المجموع	٧٩.٣٣	١٥.٣١	٦٧

تابع الجدول رقم (٣).

الطريقة	الجنس	المستوى	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الاعتيادية	ذكور	المرتفع	٨٠.٤٥	١٤.٩٠	١١
		المتوسط	٧٢.٨٢	١٩.٤٥	١١
		المنخفض	٥٧.٧٠	١٣.٨٣	١٠
		المجموع	٧٠.٠٠	١٨.٤١	٣٢
	إناث	المرتفع	٨٠.٠٩	١٦.٣٣	١١
		المتوسط	٧٦.٠٠	١٤.٣١	١١
		المنخفض	٦٢.٦٤	٢٠.٠٠	١١
		المجموع	٧٢.٩١	١٨.١٥	٣٣
	المجموع	المرتفع	٨٠.٢٧	١٥.٢٥	٢٢
		المتوسط	٧٤.٤١	١٦.٧٤	٢٢
		المنخفض	٦٠.٢٩	١٧.١٠	٢١
		المجموع	٧١.٨٣	١٨.١٧	٦٥
المجموع	ذكور	المرتفع	٨٥.٢٨	١٣.٤١	٣٢
		المتوسط	٨٠.٣٥	١٥.٦٧	٣٤
		المنخفض	٦٧.٤٢	١٤.٧١	٣١
		المجموع	٧٧.٨٥	١٦.٣٠	٩٧
	إناث	المرتفع	٨٥.٧٦	١٥.٥٠	٣٤
		المتوسط	٨٣.٠٠	١٥.٠٠	٣٣
		المنخفض	٧٠.٣٢	١٨.٥٨	٣٤
		المجموع	٧٩.٦٦	١٧.٦٤	١٠١
	المجموع	المرتفع	٨٥.٥٣	١٤.٤١	٦٦
		المتوسط	٨١.٦٦	١٥.٢٩	٦٧
		المنخفض	٦٨.٩٤	١٦.٧٨	٦٥
		المجموع	٧٨.٧٧	١٦.٩٨	١٩٨

ثانياً: لمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، تم تحليل النتائج بإستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول(٤) يبين نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة :

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين المتوسطات الحسابية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة العملية (Eta²)
طريقة التدريس	٥٩٦٥.٦٧	٢	٢٩٨٢.٨٣	١٣.٩٠٣	٠.٠٠٠	٠.١٣٤
الجنس	٢١٤.٥٨	١	٢١٤.٥٧٩	١.٠٠٠	٠.٣١٩	٠٠٠٦
المستوى	١٠١٨٩.٠٦	٢	٥٠٩٤.٥٣	٢٣.٧٤٥	٠.٠٠٠	٠.٢١٠
الطريقةX الجنس	١٢٦.١٨	٢	٦٣.٠٩	٠.٢٩٤	٠.٧٤٦	٠.٠٠٣
الطريقةX المستوى	٢١٠٦.٩٣	٤	٥٢٦.٧٣	٢.٤٥٥	٠.٠٤٧	٠.٠٥٢
الجنسX المستوى	٢٤.٧٦	٢	١٢.٣٨	٠.٠٥٨	٠.٩٤٤	٠.٠٠١
الطريقةX الجنس X المستوى	١٦٣.١٠	٤	٤٠.٧٨	٠.١٩٠	٠.٩٤٣	٠.٠٠٤
الخطأ	٣٨٤٠٤.٨٣	١٧٩	٢١٤.٥٥			
المجموع	١٢٨٥٤١٥.٠٠	١٩٨				
الطريقة	٥٦٧٩٦.٧٧	١٩٧				

من خلال تحليل التباين (ANCOVA) في الجدول(٤) يتبين ما يأتي :

سوف تعرض النتائج عن طريق التحقق من فروض الدراسة :

١ - وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي تعزى فيه الفروق إلى طريقة التدريس، فإن الجدول رقم (٤) يبين وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لطريقة التدريس (الخرائط المفاهيمية المحوسبة، الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، الإعتيادية) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي.

ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) ، ويبين الجدول رقم (٥) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات

الجدول رقم (٥). نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمتغير طريقة التدريس

الطريقة		الخرائط المفاهيمية المحوسبة	الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	الإعتيادية
	المتوسط الحسابي	(٨٥,٠٥)	(٧٩,٣٣)	(٧١,٨٣)
الخرائط المفاهيمية المحوسبة	(٨٥,٠٥)	-	٥,٧٢	*١٣,٢١
الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	(٧٩,٣٣)		_	*٧,٥٢
الإعتيادية	(٧١,٨٣)			_

* ذات مستوى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

ويظهر من الجدول:

أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من: الخرائط المفاهيمية المحوسبة والطريقة الإعتيادية، وكذلك بين الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة والطريقة الإعتيادية.

ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخرائط المفاهيمية المحوسبة وطريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة.

وقد وجد أن قيمة ايتا٢ (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠,١٣٤) وهي قيمة متوسطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت فاعلية طريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة ومنها الدراسات التي قام بها كل من: [٣٨]؛ [٣٩]. والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة ومنها الدراسات التي قام بها كل من: [٩]؛ [١٩]؛ [٢٠]؛ [٢٢]؛ [٢٣]؛ [٢٤]؛ [٢٥]؛ [٢٦]؛ [٢٧]؛ [٣١]. ويعزو الباحثان تفوق المجموعة التي قامت بالدراسة بواسطة الخرائط المفاهيمية إلى: الميزات التي يقدمها الحاسوب في تقديم الخرائط المفاهيمية، ومنها التفاعل بين المستخدم والمحتوى. وسهولة بناء الخرائط المفاهيمية من خلال الحاسوب، وكذلك سهولة تعديلها وتقديمها بطريقة جذابة، وإلى أن المعلمين يمكنهم أن يقوموا بعمل الخرائط المفاهيمية بشكل أكثر كفاءة من طريقة عملها بشكل يدوي، وكذلك يمكنهم القيام بتقييم الخرائط الطلبة المفاهيمية بشكل أفضل، والبرامج الحاسوبية التي تطور حالياً لرسم الخرائط المفاهيمية يمكنها أن تسهل عملية التدريب على التفكير في الخرائط المفاهيمية. وكذلك فإن التعلم باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة قد يكون مثيراً لدافعية الطلبة واهتمامهم بالتعلم. واعتبارها من الطرائق التي تساعد على قوة فهم الطلبة للمعلومات المعقدة، حيث إنها تمكن المتعلمين من تعلم المفاهيم الصعبة، وترتيبها بشكل منتظم.

٢- وللتحقق من الفرض الثاني الذي تعزى إلى الجنس، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لجنس الطلبة بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠,٣١٩) وهو أعلى من (٠,٠٥). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس منها دراسة الشملتي [٣١].

ويعزو الباحثان عدم وجود أثر لمتغير الجنس، إلى أن اختلاف طريقة التدريس هي التي أحدثت فرقاً في اكتساب المفاهيم، وكذلك المستوى التحصيلي السابق بغض النظر عن الجنس. وكذلك إلى الطلبة في هذه المرحلة ذكوراً وإناثاً لديهم توجهات قوية تكاد تكون متساوية في الرغبة في التعلم، حيث إن الصف الثاني الثانوي يمثل لهم جميعاً مرحلة إنتقالية مهمة، وكذلك فإن طرائق التدريس الحديثة لم تصمم أو تعد لجنس معين من الطلبة، وإنما تنظر إلى المتعلم كفرد له قدرات وإمكانات ومهارات يسعى لتطويرها بغض النظر عن جنسه.

٣- وللتحقق من الفرض الثالث الذي تعزى لمستوى التحصيل، فإن الجدول رقم (٤) يبين وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة يعزى لمستوى تحصيل الطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي.

ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعديةعند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) ، ويبين الجدول رقم (٦) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات.

الجدو رقم (٦). نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمتغير المستوى التحصيلي

المستويات		المرتفع	المتوسط	المنخفض
	المتوسط الحسابي	(٨٥.٥٣)	(٨١.٦٦)	(٦٨.٩٤)
المرتفع	(٨٥.٥٣)	-	٣.٨٧	*١٦.٥٩
المتوسط	(٨١.٦٦)		-	*١٢.٧٢
المنخفض	(٦٨.٩٤)			-

* ذات مستوى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

يظهرمن الجدول:

أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من : المستوى المرتفع والمستوى المنخفض، وكذلك بين المستوى المتوسط والمستوى المنخفض.

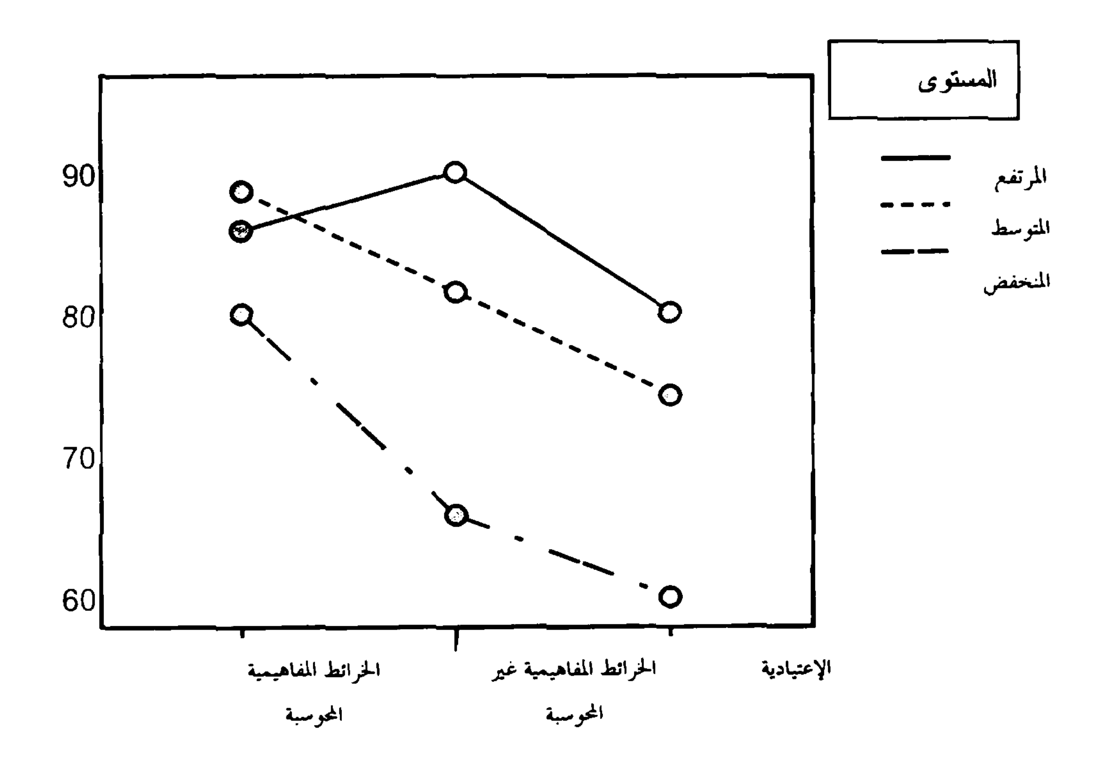
ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط.

وقد وجد أن قيمة ايتا[٢] (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠.٢١٠) وهي قيمة كبيرة.

وهو ما توصلت إليه دراسة مكي [٢٩]، وأشارات الدلالة العملية إيتا[٢] إلى أن المستوى التحصيلي كان له أكبر الأثر في الإختلاف في التحصيل بين الطلبة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المستوى التحصيلي للطالب يعكس قدراته وإمكانياته في الفهم والتعامل مع المادة العلمية، فحصول الاختلاف في التحصيل ينسجم مع الاختلاف في المستوى التحصيلي للطلبة.

٤ - وللتحقق من الفرض الرابع الذي تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠,٧٤٦) وهو أعلى من (٠,٠٥). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة ومنها دراسات كل من: عبيدات [٣٠]، ودراسة الشملتي [٣١]. ويعزو الباحثان ذلك إلى الطلبة الذكور والإناث قد تأثروا بالطريقتين (الخرائط المفاهيمية المحوسبة والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة)، لأنها من الطرائق التي لم يعتدها الطلبة من قبل في تعلمهم.

٥ - وللتحقق من الفرض الخامس الذي تعزى لطريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يوضح وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي. ويوضح الشكل (١) رسماً للتفاعل بين هذين المتغيرين، ويشير في مدلولاته إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين تعلموا بطريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي بين جميع الفئات بلغ (٩٠,١٨) وأنخفض المتوسط الحسابي ليبلغ أدنى درجة له عند الطلبة ذوي التحصيل المنخفض الذين تعلموا بالطريقة الإعتيادية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦٠,٢٩).



الشكل رقم (١). رسم توضيحي للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي.

وقد وجد أن قيمة ايتا[٢] (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠,٠٥٢) وهي قيمة صغيرة نسبياً. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع قد استفادوا من الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة أكثر من غيرها من الطرائق بعكس الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض الذين استفادوا من الخرائط المفاهيمية

المحوسبة بشكل أكبر، وكانت أقل الطرائق استفاده هي الطريقة الإعتيادية للمستويات الثلاثة، وقد اشارات إلى ذلك دراسة مكي [٢٩].

٦ - وللتحقق من الفرض السادس الذي تعزى للجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين مستوى التحصيل والجنس بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠,٩٤٤) وهو أعلى من (٠,٠٥). ويعزو الباحثان ذلك إلى الإناث في المستويات الثلاثة كانوا أعلى من الذكور في المستويات الثلاثة.

٧- وللتحقق من الفرض السابع الذي تعزى فيه الفروق إلى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهم، فإن الجدول رقم (٤) يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة ومستوى التحصيل بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٩٣٣) وهو أعلى من (٠,٠٥). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة في المستوى المرتفع الذكور والإناث كان تحصيلهم في طريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة أعلى من الطرائق الأخرى، وأقلها في الطريقة الإعتيادية، والطلبة في المستوى المتوسط الذكور والإناث كان تحصيله أعلى من خلال الخرائط المفاهيمية المحوسبة وأقلها في الطريقة الإعتيادية، وكذلك الطلبة في التحصيل المنخفض من الذكور والإناث.

الخلاصة تشير إلى أن الباحثين قد توصلا إلى الاستنتاجات الآتية:

أ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كلاً من: طريقة التدريس: (خرائط مفاهيمية محوسبة، خرائط مفاهيمية غير محوسبة، وإعتيادي). المستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض)، التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كلٍ من: الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي والجنس.

ج) أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (مربع إيتا) هي المستوى التحصيلي، ثم طريقة التدريس، ثم التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:

١- تشجيع المعلمين على استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في التدريس.

٢- التأكيد على تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تنفيذ الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب، وتوظيفها في العملية التعليمية، واستخدامها كأداة للتدريس.

٣- التأكيد على تدريب الطلبة على إعداد الخرائط المفاهيمي المحوسبة، للتمكن من الاستفادة منها بقدر الإمكان .

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وإكمالاً لها، يقترح الباحثان القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

أ) دراسة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة في المواضيع الأخرى في مباحث التربية الإسلامية، والصفوف المختلفة.

ب) دراسة قياس أثر الخرائط المفاهيمية المحوسبة في تنمية القدرات العقلية المختلفة.

المراجـــــــــع

[١] السويدي، وضحى. "تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الأبتدائية."، *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، م٩، ع٩ (١٩٩٢م)، ١٥ -٥٩.

[٢] البوسعيدي، أمل. "*مدى اكتساب طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية*"، *رسالة ماجستير*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، ١٩٩٥م.

[٣] الفريد، حياة. "*أثر استخدام الطريقتين الأستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية*"، *رسالة ماجستير*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، ١٩٩٥م.

[٤] الجلاد، ماجد. "*المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها*"، أبحاث اليرموك، م١٦، ع٣ (٢٠٠٠م)، ٦٣ -٧٩.

[٥] عودة، محمد. "*تشخيص الأخطاء المفاهيمية الفقهيه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية*"، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

[٦] وزارة التربية والتعليم الأردنية. "*مناهج ومباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية وخطوطها العريضة للمرحلة الثانوية*"، ١٩٩٢م.

[٧] الشملتي، عمر عبد القادر. "*درجة اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي للمفاهيم الإسلامية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية في الأردن*"، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

[٨] نوفاك، جوزيف، و جوين، بوب. *تعلم كيف تتعلم*. (مترجم) ترجمة: أحمد عصام الصفدي، و إبراهيم محمد الشافعي. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. ١٩٩٥م.

[٩] Novak, J. D. *Learning, creating, and using knowledge: Concep Maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahweh, New Jersey, 1998.

[١٠] Jonassen, H., Beissner, K. & Yacci, M. *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawence Erlbaum Associates, 1993.

[١١] Jonasson, H. & Grabowski, L. *Handbook of Individual Differences*, Learning, and Instruction. Hillsdale, NJ: Lawence Erlbaum Associates, 1993.

[١٢] Plotnick, E. " *Concept mapping: A graphical system for understanding the relationship between concepts* ". Eric Digest, EDO-IR-97-05, 1997.

[١٣] Trochim, W. M. K. *Concept Mapping: Soft Science or Hard Art?* Available at: *http:Lltrochim, human, cornell.edu/research/epp2/htm*, 2001

[١٤] Concept Maps to organize their teachers use Ferry, B. Hedberg, J. & Harper, B. " How do preservice curriculum content knowledge ". *Journal of Interactive Learning Research*, 9 (1), (1998), 83-104.

[١٥] Marzano, Pickering, & Pollock. *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

[١٦] زيتون، كمال عبد الحميد. " خرائط المفاهيم استراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العملية". *المؤتمر التربوي الأول: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل*. جامعة السلطان قابوس، ديسمبر، (١٩٩٧م)، ١-٢٤.

[١٧] Edwards, J., and K. Fraser. " Concept maps as reflectors of conceptual understanding ". *Research in Science Education*, 13, (1983) 19-26.

[١٨] Woolley, J. " *The use of concept maps in the teaching-learningprocess*". Available at: www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/misconceptions/ concept_map/ cmapguid.html. 2002.

[١٩] Knowledge maping [١٩] text: Chmeilewski, T. and Dansereau, D. "Enhancing the recall of training promotes implicit transfer". *Journal of Educational Psychology*, 90(3), (1998), 407-413.

[٢٠] Mapping ", *Journal of Research in* Novak, J. D., & J. Wandersee. "Coeditors, Special Issue on *Science Teaching*, 28, 10. (1991), 12-18.

[٢١] الدوسري، لطيفة محمد. " أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الإجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين ". *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البحرين. ٢٠٠٢م.

[٢٢] Dochy, A. and A, Alexander. "Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion Among Researchers". *European Journal of Psychology of Education*. 10(3): 225-242. 1995.

[٢٣] White, R., & Gunstone, R. *Probing understanding*. London: The Falmer Press. 1992.

[٢٤] Jegede, J., Alaiyemola, F., & Okebukola, O. " The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology ". *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), (1990), 950-960.

[٢٥] بني ياسين، موفق. " أثر استخدام طريقة الخرائط المفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن "، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك: الأردن. (٢٠٠٢م).

[٢٦] Wandersee, J. "Concept Mapping and the Cartography of Cognition". *Journal of research in science teaching*. 27, (10), (1990), 923-936

[٢٧] Lambiotte, J. & Dansereau, D. "Effects of knowledge maps and prior knowledge on recall of science lecture content". *Journal of Experimental Education*, 60(3), (1992), 189-201.

[٢٨] Edmondson, M. "Concept Mapping for the development of medical curricula". *Journal of Research in Science Teaching*, 32(7), (1995), 777-793.

[٢٩] مكي، هدى. "اثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الإبتدائي في مادة العلوم". *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠٠٢م.

[٣٠] عبيدات، حيدر. " أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم ". *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التربوية، (٢٠٠٠م).

[٣١] الشملتي، عمر عبدالقادر. " أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهيه ". *رسالة دكتوراة غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن، (٢٠٠٤م).

[٣٢] Rice, D. Ryan, J & Samson, S. "Using Concept Maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete?". *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), (1998), 1103-1127.

[٣٣] McClure, R. Sonak, B. & Suen, K. "Concept Map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logical practicality". *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), (1999), 475 -492.

[٣٤] Woolley. "Concept maps to establish meaningful relationships" Abailable at: http://www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/misconceptions/ce/learn/concept -map.ht. (2002).

[٣٥] Roberts, L. "Using Concept Maps to measure statistical understanding". *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 30 (5), (1999), 707-717.

[٣٦] Kinchim, M. "Concept mapping in biology". Journal of Biological Education, 34 (2), (2000), 61-68.

[٣٧] Holley, D., & Dansereau, F. *Spatial learning strategies: Techniquse applications, and related issues*. Sydney: Academic Press, (1984).

[٣٨] Reader, W. & Hammond, N. "Computer-based tools to support learning from hypertext: concept mapping tools and beyond". *Computers & Education*, 22, 1/2, (1994), 99-106.

[٣٩] hiu, H. Huang, C. & Chang, T. "The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping". *Computers &.Education*, 34, 1, (2000), 17-25.

[٤٠] الفار، إبراهيم عبد الوكيل. *إعداد وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية*، الطبعة الثانية، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، ٢٠٠٠م.

[٤١] Brown, G. *Principle of Education and Psychology Testing*, 3rd Ed. New Youk; Holt, Rinehart & Winston, 1983.

[٤٢] عودة، أحمد. *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، الطبعة الرابعة. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

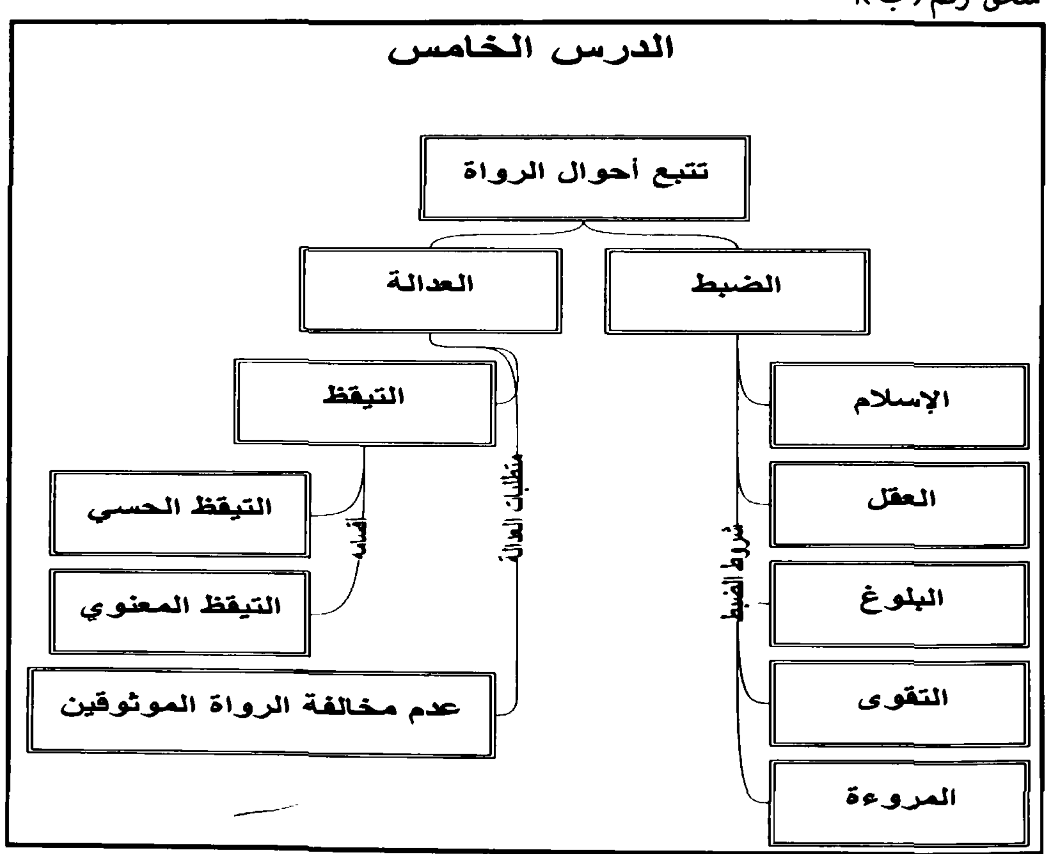
[٤٣] Stevens, J. P. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 3rd Ed, NJ: Lauvence Erlabaum, 1996.

ملحق رقم (أ). أسماء لجان التحكيم لأدوات الدراسة المختلفة.

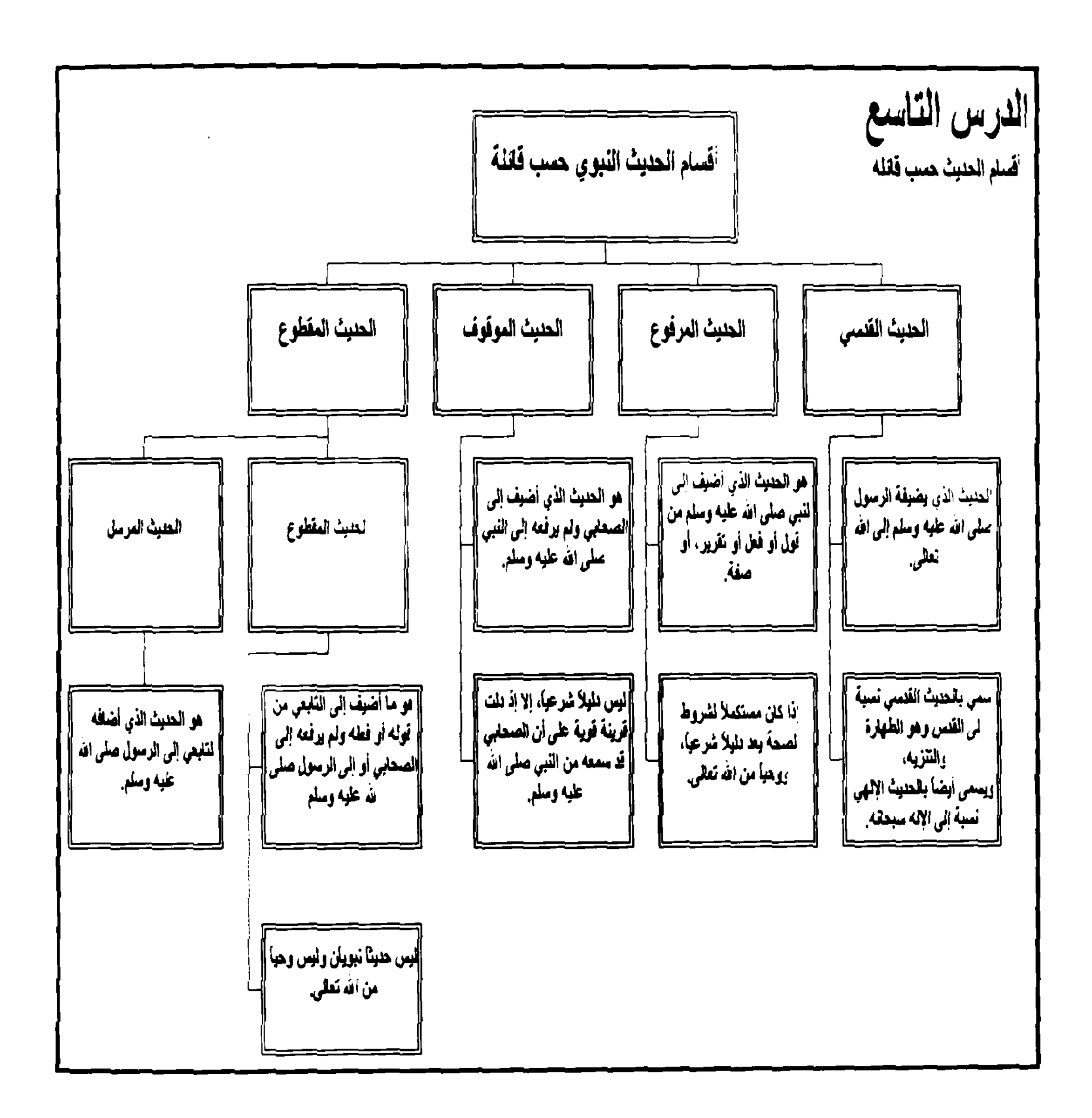
	اسماء المحكمين	الشهادات العلمية
صدق تحليل المحتوى	د. أيمن أحمد خاطر.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	ناصر إسليم محمد.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
ثبات التحليل	ناصر إسليم محمد.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	محمد صالح عليان.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
تحكيم مرحلة التقييم والتعديل للبرمجية	عامر عمر أحمد.	بكالوريوس برمجة حاسوب.
	مريم أحمد عمر أبو كركي.	ماجستير حاسوب تعليمي.
	د. ايمن عبد العزيز عمرو.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	محمد أحمد أبو سالم.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	إسلام يوسف محمد.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
تحكيم الإختبار في صيغته الأولى	محمد أحمد أبو سالم.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	إسلام يوسف محمد.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	يوسف علي العمري.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.

	شادي خالد العضايلة. نجيب طلب البحيصي. جمال أحمد الرجوب.	طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي. طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي
صدق الأختبار التحصيلي	د. أيمن أحمد خاطر. د. أيمن عبد العزيز عمرو. ناصر إسليم محمد. د. فراس عياش الزعبي.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية. دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية. ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية. دكتوراه علم نفس تربوي/ قياس وتقويم

ملحق رقم (ب).



الشكل رقم (١). صورة عن الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب للدرس الخامس في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف.



الشكل رقم (٢) صورة عن الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب للدرس التاسع من وحدة علوم الحديث النبوي الشريف.

The Effect of Using Computerized and Non-computerized Concept Mapping on the Secondary School Student's Acquisition of Hadeeth Science Concepts

Naseer A. Alkhawaldeh & Majdi S. Al-mashaleh

Abstract. The study aimed at identifying the effece of using Computerized and non-computerized concept mapping on the secondary school student's acquisition of hadeeth science in Islamic Education.
Ressult revealed that:
1. There are statistically significant differences attributed to: method of teaching, level of achievement and interaction between method of teaching and level of achievement.
2. There are statistically significant differences attributed to: gender, interaction between method of teaching and gender, interaction between level of achievement and gender.
3. The most influencial variable in achievement, according to (Eta^2) was level of achievement, followed by method and finally the interaction between the level of achievement and the gender.

Implications and recommendations were derived.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٤٥- ١٠٧٤ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

الألوان ودلالاتها في دروس التربية الفنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

عبدالله ظافر الشهري

أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٩/١هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/١هـ)

ملخص البحث. لا شك أن للألوان دور في إدراكنا للأشياء من حولنا ، كما أن دلالات ومعاني الألوان تختلف من شخص إلى آخر. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دلالات الألوان في دروس التربية الفنية لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤالين التاليين :

١- ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢- ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بحيث يتم بواسطته استجواب جميع أفراد العينة بهدف وصف الظاهرة وتحليلها وصولاً إلى بعض الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع.

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

١- احتل اللون الأزرق المرتبة الأولى من حيث الأفضلية في الاستخدام وكانت دلالاته تمثل معاني الاستقرار والهدوء والسماء والبحر.

٢ - احتل اللون الأسود المرتبة الثالثة وكان هو اللون الوحيد الذي اجمع أغلبية أفراد العينة على دلالاته السلبية كالخوف والشر والموت.

٣ - جاء اللونان البنفسجي والبرتقالي في آخر قائمة الأفضلية واحتلا على التوالي المرتبتين السابعة والثامنة.

كما توصل الباحث إلى عدد من التوصيات منها:

١ - ضرورة عدم التركيز على الناتج الفني للتلاميذ فقط، وإنما الاهتمام بدلالات الرموز والألوان باعتبارها وسيلة لتحقيق ذاتية التلميذ ونموه.

تَقَبُّل أفكار التلاميذ المرتبطة بدلالات الألوان وتعديل المنحرف منها بدلاً من قمعها وكبتها.

مقدمة

لا شك أن وجود الألوان في حياتنا يضفي عليها مزيداً من البهجة والسرور، ويجعلنا ندرك ونحس الأشياء من حولنا على نحو أفضل وبسهولة، والألوان سمة من سمات الجمال في هذا الكون الفسيح يقول الله تعالى: ﴿ مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ ٱلرَّحْمَٰنِ مِن تَفَٰوُتٍ ۖ فَٱرْجِعِ ٱلْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ﴿٣﴾ ﴾[1].

ويمكن ملاحظة الألوان في كل مخلوقات الله على وجه الأرض من نبات وحيوان وطير وإنسان، في الزهرة الصغيرة وفي الطائر البديع وكلٌّ يحمل نصيبه من الألوان بشكل مرتب ومتناسق. والحقيقة أن توزيع الألوان والظلال والأضواء تستريح لها العين وتُسرُّ بها النفس وتهدأ لها الأعصاب، يقول الله تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهَا ۚ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ

---

(١) سورة الملك ، الآية (٣).

أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلْأَنْعَٰمِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿٢٨﴾ ﴾ (٢).

[١، ص ص ٨٩-٩٠].

إن إدراكنا للألوان (Colour Perception) في الطبيعة والأشياء يتأثر بمدى ترتيبها وتنسيقها بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى متعة جمالية وراحة نفسية وليس مجرد إدراك ميكانيكي لوجود خارجي، فالعلاقات اللونية والمساحة التي يحتلها لون ما مقارنة بلون آخر ودرجة لون ما بالنسبة لغيره من الألوان كل ذلك يؤثر على إدراكنا اللوني. [٢، ص١١٣]

وتنقسم الألوان (Colours) إلى قسمين رئيسيين هما:

١ - الألوان الأساسية Primary Colours وهي: الأحمر والأصفر والأزرق، وسميت أساسية لأنه لا يمكن أن تشتق من ألوان أخرى نتيجة المزج أو الخلط.

٢ - الألوان الثانوية Secondary Colours وهي: الأخضر والبرتقالي والبنفسجي، وسميت ثانوية لأنه يمكن اشتقاقها والحصول عليها وذلك بخلط لونين أساسيين، فمثلاً البرتقالي هو ناتج عن خلط الأحمر والأصفر، وهكذا.

كما أن هناك الألوان المكملة Complementary Colours ، وهي الألوان التي تقابل بعضها بعضاً في دائرة الألوان، فمثلاً الأزرق مكملاً للبرتقالي والبنفسجي للأصفر والأخضر للأحمر. [٣، The color whell]

"فإذا علمنا أن الألوان الأساسية ثلاثة ألوان هي: الأحمر والأصفر والأزرق، فإذا أستخدم لون منها، وليكن الأحمر مثلاً، فإن اللون المكمل له يكون اللون الناشيء من

---

(٢) سورة فاطر ، الآيتين (٢٨،٢٧).

خلط اللونين الآخرين وهما: الأصفر والأزرق، وينتج منهما اللون الأخضر الذي يعتبر مكملاً للون الأحمر، وهكذا". [٤، ص٥٦]

وهناك ألوان الطيف Colour Spectrum وهي تلك الألوان التي يمكن أن ترى من خلال منشور زجاجي، كما يمكن أن تُرى في الطبيعة فيما يعرف بألوان قوس قزح وذلك بعد سقوط الأمطار. وهناك ما يُعرف بالألوان الحارة والباردة فالألوان الحارة هي: الأحمر والأصفر والبرتقالي، والألوان الباردة هي: الأزرق والأخضر والبنفسجي. وهناك الألوان المحايدة Neutral وهي الألوان الأبيض والأسود والألوان الرمادية Greys . [٥، ص١٣٧]

مشكلة الدراسة

يُلاحظ أن كثيراً من التلاميذ في دروس التربية الفنية يميلون إلى استخدام ألوان معينة دون غيرها، ويتكرر استخدامهم لذات الألوان حتى بالرغم من اختلاف الموضوعات. فهل يا ترى تلك الألوان ذات دلالات محددة لدى التلاميذ، أم هي مجرد مصادفة؟

يذكر البسيوني "إن التربية الفنية ترمي أول ما ترمي إلى تكوين الشخصية تكويناً متناسقاً، وشخصية التلميذ حين يعبر تنعكس في أعماله، واللون أحد العناصر الموضحة لهذه الأعمال. فإذا كنا نبغي أن نحافظ على طبيعة الشخصية فيجب أن نفهم أي نوع من الألوان تتجه إليه هذه الشخصية، ثم نسعى جاهدين إلى إيجاد الجو، والمقومات التي تمكن هذه الشخصية من البروز مستخدمة كل هذه الإمكانيات اللونية المتاحة". [٢ ، ص ص ١٢٤-١٢٥].

أسئلة الدراسة

١ - ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢ - ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟ اختر لوناً واحداً فقط.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دلالات الألوان المستخدمة في دروس التربية الفنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وإلى معرفة اللون المفضل لدى التلاميذ.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة للعام ١٤٢٣/١٤٢٢هـ بمدينة الرياض.

منهجية وإجراءات الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم بواسطته استجواب جميع أفراد العينة بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. [٦، ص١٩١] ومن ثم تصنيفها وتحليلها وصولاً إلى بعض الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع.

مجتمع وعينة الدراسة

يتألف مجّتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٢هـ. أما عينتها فقد تكونت من (١٥٠٠) تلميذاً، وقد تم اختيارهم

عشوائياً من بين جميع التلاميذ وتتراوح أعمارهم ما بين ١٣ -١٦ سنة. وتم استرجاع (١٣٥٢) استبانة من جميع أفراد العينة وبنسبة (٩٠٪).

أداة الدراسة

استخدم الباحث في دراسته هذه الاستبانة وهي من إعداده، وتتكون الاستبانة من جزئين، الجزء الأول: يسأل المستجيبين عن ثمانية ألوان وماذا يعني كل لون بالنسبة لهم من دلالات إيجابية أو سلبية، وقد استعاض الباحث بالرقم (١) ليعبر عن الدلالات الإيجابية والرقم (٢) للدلالات السلبية وذلك حتى لا يؤثر استخدام الكلمات (الإيجابية أو السلبية) على اختيار أفراد العينة وحتى لا يظنون أن الدلالات الإيجابية أفضل من الدلالات السلبية فيعمدون إلى اختيارها دون النظر إلى ما تعنيه فعلاً بالنسبة لهم.

أما الجزء الثاني: فهو عبارة عن سؤال محدد يطلب من أفراد العينة اختيار لون واحد مفضل لديهم ويحبونه أكثر من غيره وذلك من ضمن ثمانية ألوان. وقد تم تحديد الألوان الثمانية فقط وهي: الأحمر والأصفر والأزرق والبرتقالي والأخضر والبنفسجي والأسود والأبيض؛ لأنها عبارة عن الألوان الأساسية والألوان الثانوية وبإضافة اللونين الأبيض والأسود إليهما يمكن أن نحصل على أي لون يمكن تخيله.

صدق الأداة

تم استخدام صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) بإيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson لكل فقرات الاستبانة، وقد كانت صادقة عند مستوى (٠,٠١) وَ (٠,٠٥).

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة باستخدام طريقة إعادة الاختبار Test-Retest ، وقد كانت فقرات الاستبانة ثابتة بنسبة (٨٠٪).

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

١ - معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاستبانة.

٢ - طريقة إعادة الاختبار Test-Retest لقياس ثبات الاستبانة.

٣ - التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والرتب لكافة استجابات أفراد العينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الألوان في القرآن

تلعب الألوان دوراً أساسياً في حياتنا اليومية فمن خلالها يمكن تمييز الأشياء ومعرفتها، لا بل إن الألوان استخدمت في علاج كثير من الحالات النفسية.

وفي القرآن الكريم نجد ذكر عدد من الألوان في أكثر من آية كريمة، فقد ورد ذكر ستة ألوان في القرآن وهي الأحمر والأصفر والأزرق (وهذه تسمى بالألوان الأساسية) والأخضر والأبيض والأسود، يقول الله تعالى في ذكر اختلاف ألوان العسل: ﴿ وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴿٦٨﴾ ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا ۚ يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[٣] ويقول تعالى في ذكر

(٣) سورة النحل ، الآيتين (٦٨،٦٩).

اختلاف ألوان البشر ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [(٤)]. [٧، ص١٢]

ويستعرض أحمد المهندس الألوان التي وردت في القرآن الكريم على النحو التالي [٧، ص١٢]:

١ - اللون الأصفر: يقول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَلَكَهُۥ يَنَـٰبِيعَ فِى ٱلْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ حُطَـٰمًا ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴿٢١﴾ ﴾ [(٥)]. ويقول تعالى: ﴿ قَالُوا۟ ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا لَوْنُهَا ۚ قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَآءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ ٱلنَّـٰظِرِينَ ﴿٦٩﴾ ﴾ [(٦)]. ويقول الله تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَرْسَلْنَا رِيحًا فَرَأَوْهُ مُصْفَرًّا لَّظَلُّوا۟ مِنۢ بَعْدِهِۦ يَكْفُرُونَ ﴿٥١﴾ ﴾ [(٧)].

والمتأمل لهذه الآيات يرى أن اللون الأصفر جاء مرة ليعبر عن تميز (بقرة بني إسرائيل) بلون يميزها عن البقية يسر العين ويدخل البهجة إلى النفس، وجاء مرة أخرى ليدل على قرب النهاية وزوال النضرة في النبات.

---

(٤) سورة الروم، الآية (٢٢).

(٥) سورة الزمر، الآية (٢١).

(٦) سورة البقرة، الآية (٦٩).

(٧) سورة الروم، الآية (٥١).

٣،٢ - اللونان الأبيض والأسود: يقول الله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ﴾ (٨) في وصف الجبال. ويقول أيضاً ﴿ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِىَ بَيْضَآءُ لِلنَّـٰظِرِينَ ﴿٣٣﴾ ﴾ (٩) وذلك في وصف يد موسى عليه السلام. كما يقول تعالى ﴿ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِ﴾ (١٠).

٤ - اللون الأزرق: يقول الله تعالى: ﴿ يَوْمَ يُنفَخُ فِى ٱلصُّورِ ۚ وَنَحْشُرُ ٱلْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا ﴿١٠٢﴾ ﴾ (١١) ، وجاء اللون الأزرق هنا ليعبر عن شدة خوف الكافرين يوم القيامة.

٥ - اللون الأحمر: يقول تعالى ﴿ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ ﴾ (١٢).

٦ - اللون الأخضر: قال الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَتُصْبِحُ ٱلْأَرْضُ مُخْضَرَّةً ﴾ (١٣) ، واللون الأخضر هنا يعبر عن اخضرار الأرض

---

(٨) سورة فاطر ، الآية (٢٧).

(٩) سورة الشعراء ، الآية (٣٣).

(١٠) سورة البقرة ، الآية (١٨٧).

(١١) سورة طه ، الآية (١٠٢).

(١٢) سورة فاطر ، الآية (٢٧).

(١٣) سورة الحج ، الآية (٦٣).

والنبات والشجر بعد نزول الأمطار. ويقول الله تعالى ﴿ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ ﴾ (١٤)، وفي هذه الآية وصف للباس أهل الجنة والذي هو الأخضر.

نبذة عن الألوان

جاء في بحث للشركة المعلوماتية للألوان (بانتون) Color Communication Company Pantone, Inc. تحت عنوان: كل شيء عن الألوان All About Color [Pantone ,٨] تعريف بعدد من الألوان وما قد تعنيه بالنسبة للأشخاص حباً أو كرهاً.

وفي بحث آخر تحت عنوان: معاني الألوان في شخصيتك Meaning of the Color in you [Webmaster,9] جاء فيه أن الألوان ذات دلالات عميقة، تؤثر على شخصية الإنسان في كل مناحي الحياة أكثر مما نتصور. وإذا نحن استخدمناها بذكاء فإنها سوف تساعدنا من خلال إعطائنا القوة والهدوء والإلهام. إن الألوان الغامقة والرتيبة يمكن أن تؤثر سلبياً على صحتنا ومشاعرنا، كما أن الألوان الفاتحة يمكن أن تُدخل إلى نفوسنا الفرح والسرور.

وجاء في بحث تحت عنوان: معاني الألوان للجنسين The Meaning of Color for Gender [Color matters,١٠] أن (٨٠٪) من المعلومات التي نستقيها من الأحاسيس، هي في الواقع بصرية. وأن الألوان لا تعطينا فقط معلومات موضوعية، وإنما تؤثر في مشاعرنا أيضاً. كما أصبح للون في البيئة الداخلية أهمية كبيرة، وذلك لأننا نقضي جُلَّ وقتنا داخل منازلنا.

---

(٩) سورة الكهف، الآية (٣١).

وفي مقال بعنوان: معاني الألوان [Tortune,١١] جاء فيه أن للألوان تأثير كبير على حياتنا، وأن الحياة لا يمكن أن تُتصور أو تطاق بدون وجود الألوان فيها سواءاً في الطبيعة أو البيئة من حولنا.

وفي مقال آخر بعنوان: الألوان ومعانيها [Essortment, ٢] يوضح لنا الكاتب بأن الألوان ذات رموز ومعاني متوارية، وكل لون يحمل في طياته قصة جميلة. ثم يتساءل لماذا أخذت الألوان أسماء محددة؟ فنقول هذا لونه أحمر وهذا أخضر .. وهكذا، ثم يجيب على تساؤله محاولاً إن يربط بين دلالات ورموز اللغة ودلالات ورموز الألوان.

وفي مقال بعنوان: كيف نرى الألوان؟ [Alkin,١٣] How do we see color? يتحدث الكاتب عن الموجات الضوئية وتأثير ذلك على رؤيتنا للألوان. ويذكر أن الجينات المخروطية هي التي تنقل الإحساس بالألوان إلى الدماغ في ثلاث مجموعات هي: مجموعة الموجات الزرقاء، ومجموعة الموجات الخضراء، ومجموعة الموجات الحمراء.

وفي مقال آخر بعنوان: سحر الألوان [١٤ ، جريدة الرياض] يوضح الكاتب أن الخبراء يقولون أن اختيارنا للون المفضل ليس بالأمر العشوائي، وأنه يكشف عن شخصيتنا، ثم استعرض الكاتب عدد من الألوان وآراء الناس حولها.

دائرة الألوان Color Wheel

صدق أو لا تصدق أن هناك فقط ثلاثة ألوان وكل الألوان التي يمكن أن تفكر فيها أو تتخيلها تنتج من خلط هذه الألوان الثلاثة وهي: الأحمر والأصفر والأزرق وتسمى الألوان الأساسية Primary Colors وعند خلط لونين أساسيين نحصل على لون جديد فمثلاً: الأزرق + الأصفر = أخضر. والأحمر + الأزرق= بنفسجي. والأصفر +الأحمر= برتقالي. وهذه الألوان الناتجة تسمى الألوان الثانوية Secondary Colors ومن خلال هذه

الألوان الستة (الألوان الأساسية والألوان الثانوية) يمكن أن نضعها في شكل دائرة وكل لون ينبغي أن يوضع في مكانه الصحيح في دائرة الألوان، فالأخضر مثلاً يجب أن يوضع بين الأصفر والأزرق لأنه ينتج منهما وهكذا بقية الألوان . [Color for Fun,١٥]

ألوان الطيف (قوس قزح) Rainbow Colors

ألـوان الطيـف أو مـا يعـرف بقـوس قـزح متعـارف علـى أنهـا سـبعة ألـوان وهـي : الأحمر، الأصـفر، الأزرق، البرتقـالي، البنفسـجي Violet والأزرق النيلـي Indigo ، وفي الحقيقـة فـإن ألـوان قـوس قـزح تنـدمج تـدريجياً في بعضـها وعيوننـا هـي الـتي تصـنفهم في مجموعات، وتبدأ ألوان الطيـف مـن اللـون الأحمـر محاذيـاً الأرض، وتتـدرج حتـى اللـون البنفسجي، ونادراً ما يكون اللون الأحمـر في الأعلـى ويُقـدر عـرض قـوس قـزح كعـرض القمر مكتملاً أربع مرات. [Zianet.com,١٦]

دلالات اللون

ذكرت كيسر Kaiser [Webdesign,١٧] في بحث لها تحت عنوان دلالات اللون Color Symbolism أن اللون جزء أساسي في أي تصميم لأنه يعطي رسالة للمتلقي ذات معنى يختلف من شخص لآخر. ففي أمريكا (كما تقول الباحثة) يرتبط اللون الأخضر بالطبيعة والبيئة، كما أنه مرتبط بلون النقود، ويعني أيضاً السماح بالاستمرار أو الانطلاق Go on ، والأحمر قد يعني الإثارة والقوة، كما قد يعني الدم والحرب، فهو مرتبط بالقلب والرعب، ويعني أيضاً التوقف Stop ، والأزرق هو لون السماء والبحر فهو مرتبط بالعمق والاستقرار، والأصفر قد يعني الصيف والسعادة، كما قد يعني الغموض والشر، وهكذا بقية الألوان ذات دلالات إيجابية وأخرى سلبية.

وتضيف الباحثة أن ثقافة المجتمع تؤثر على أحاسيسنا باللون فنحن نتعلم ونفهم اتحاد الألوان من خلال المجتمع الذي نعيش فيه ولكل مجتمع ألوانه الخاصة ذات الدلالات المختلفة. وفي هذا البحث أظهرت النتائج أن الألوان كانت ذات دلالات إيجابية أكثر منها سلبية، ويعض الألوان التي تضمنت اتجاهات سلبية كانت بسبب بعض الظروف الخاصة. كما أظهرت النتائج أن الأطفال يحبون الألوان الفاتحة (ألوان السعادة) وكلما تقدم الإنسان في العمر كانت الألوان أكثر محافظة. وكدليل على تأثير ثقافة المجتمع على إحساسنا باللون تذكر الباحثة أن اللون الأحمر في الثقافة الصينية يعني الحظ والاحتفال، وفي الهند هو لون الصفاء، أما في الولايات المتحدة فهو لون أعياد الميلاد Christmas Color، واللون الأصفر في آسيا يعني القداسة والفخامة (الإمبراطورية) Imperial ، أما في الثقافة الغربية فهو لون المرح والسعادة واللون الأزرق في الثقافة الصينية يعني الخلود Immortality ، وفي الشرق الأوسط يعني الأمان، واللون البرتقالي يعني في الولايات المتحدة السلع الرخيصة وعيد القديسيين Halloween ، واللون الأخضر يعني في الصين الخيانة والتهاون (عدم الحزم) وفي الهند يعني لون الإسلام، واللون البنفسجي يعني في الشرق الأوسط الموت والحداد والأبيض القرنفلي يعني في اليابان الموت أيضاً أما في الولايات المتحدة فهو يعني الصفاء وخاصة في الأعراس، واللون الأسود يعني في الثقافة الغربية الموت والحداد.

وفي دراسة بعنوان أمزجة متعددة في الألوان Many Moods of Colors قام بها ليترس إيزمان Leatrice Eiseman [Pantone,١٨] ، أشار فيها إلى أن الأطفال يفضلون الألعاب ذات الألوان المتعددة أكثر من تلك التي تعتمد على الشكل وتنوعه، كما أن الألوان التي يحبونها في الطفولة تبقى ملازمة لهم في مراحل أعمارهم المختلفة وأن أفضل الألوان لديهم كما هو ملاحظ بالعين المجردة هي الأحمر والأزرق.

وفي دراسة بعنوان الألوان المفضلة للمستهلك Consumer Color Perference قام بها روبير ستارنش Roper Starch والشركة المعلوماتية (بانتون) للألوان Color Communication Company Pantone, Inc. في الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٠٠١م [Pantone, 18]. خلصت الدراسة إلى أن (٣٥٪) من أفراد العينة والبالغ عددهم أكثر من (٢٠٠٠) شخص اختاروا اللون الأزرق ليكون بذلك الشعبي في الولايات المتحدة بغض النظر عن دلالاته أكانت إيجابية أم سلبية، واللون الثاني بعد الأزرق كان الأخضر وبنسبة (١٦٪)، أما اللون الثالث فقد كان البنفسجي ثم جاء بعد ذلك الأحمر والأسود.

وبناءً على هذه الدراسات السابقة سوف يستعرض الباحث الألوان ودلالاتها ذات الصلة ببحثه وهي: الأحمر، الأصفر، الأزرق، الأخضر، البرتقالي، البنفسجي، الأبيض، الأسود. وذلك على النحو التالي:

الأحمر: يقع اللون الأحمر أحياناً في أعلى ألوان الطيف Rainbow . فالذي يحب هذا اللون يحب أن يكون في أعلى قائمة الأشياء وأهمها ويحب أن يستمتع بالحياة. إن الأشخاص الذين يفضلون اللون الأحمر هم عادة ما يكونوا مثيرين، حيويين، متفائلين، عاطفيين وانبساطيين. أما الأشخاص الذين لا يتمتعون بالصبر ودائماً منهكين ويحملون كثيراً من المشاكل فإنهم يرفضون اللون الأحمر ويميلون إلى ألوان أكثر هدوءاً وتجلب لهم الراحة والاسترخاء.

الأصفر: الأشخاص الذين يحبون اللون الأصفر يتمتعون بدرجة عالية من الأصالة والقدرة على التخيل، مثاليين ومبدعين كما أنهم روحانيين يحبون المزاح والطرافة كما يحبون التحدي ويتمتعون بذاكرة دائمة الاستفسار والسؤال، يمكن الاعتماد عليهم، واثقين من أنفسهم وأصحاب طباع دائمة الابتهاج، أما الذين لا يحبون اللون الأصفر فهم لا يحبون نوعية الأشياء التي تحمل اللون، واقعيون وعمليون، يمكن أن يكونوا حاسمين

مع الأشخاص الذين لا يعاملونهم بنفس الطريقة، يشكون في فعالية الأفكار الجديدة ولا يحاولون ممارسة أشياء إبداعية، يفضلون التركيز على عمل الأشياء التي ألفوا عملها لضمان الانتهاء منها، النتائج المضمونة شيء مهم بالنسبة لهم لأنهم لا يحبون أن يواجهوا بخيبة الأمل.

الأزرق: الذين يحبون هذا اللون يثقون في الآخرين ويريدون أن يثقوا بهم أيضاً، حساسين بحاجة الآخرين وقريبين منهم، يطمحون في الهدوء والصبر والمثابرة والسلام، اجتماعيون لكنهم يفضلون العلاقات ذات الطابع المختصر على الأصدقاء القريبين، يفكرون كثيراً قبل الكلام أو الفعل. أما الذين لا يحبون اللون الأزرق فإن ذلك قد يعني أنهم غير مرتاحين ويريدون أن يرتاحوا من عمل الأشياء الروتينية (التي اعتادوا على عملها يومياً) وتسبب لهم الضجر، ربما يريدون أن يغيروا وظائفهم أو حتى أسلوب حياتهم، يتمنون لو كانوا أغنياء أو أذكياء حتى لا يرهقوا أنفسهم بعمل الأشياء، كما قد يعني اللون الأزرق الحزن.

الأخضر: هو أكثر الألوان توازناً بين الدفء والبرودة، والأشخاص الذين يحبون هذا اللون هم أكثر الناس اتزاناً أيضاً، يتصفون بالمواطنة الصالحة وبر الوالدين ومراعاة الجيران، كرماء ولطفاء. أسوأ ما يعيب محبو اللون الأخضر أن لديهم اتجاه نحو قيل وقال، كما أنهم لا يحبون التفكير والعمل ورؤية الأشياء على نمط الآخرين.

البرتقالي: البرتقالي هو ناتج لخلط اللونين الأحمر والأصفر وبالتالي فإنه يأخذ من صفات هذين اللونين. أصحاب هذا اللون لديهم الميل للنشاط البدني نفسه الذي يتمتع به أصحاب اللون الأحمر ولكن أقل شدة وأقل انفعالاً، الأشخاص الذين يحبون اللون البرتقالي يحبون ممارسة اللعب بقوة، كما يحبون المخاطرة ولديهم حماس كبير، يتمتعون بالتفرد في إعطاء أفكار جديدة وهم متسامحون أكثر منهم عدوانيون، لكنهم

يصعب إثارتهم ولا يحبون الضحك بصخب أو كثرة الحفلات ويصعب التعرف عليهم ولكن عند الارتباط بصديق فإنهم يقدسون الصداقة إلى الأبد.

البنفسجي: هذا اللون محاط بهالة من الغموض والإبهام، الأشخاص الذين يحبونه غالباً يتمتعون بالإبداع مع الإحساس بالأفكار الروحانية. كما أن الذين يريدون أن يكونوا مختلفين عن الآخرين وغير تقليديين يفضلون هذا اللون. كرماء ولديهم سحر خاص، لديهم قوة ملاحظة وحساسية زائدة، مزاجيون ومغرورون، عادة ما يقال إن أصحاب هذا اللون سهلة الحياة معهم ولكن صعب التعرف عليهم.

الأبيض: لون النظافة والصفاء، الذين يفضلون هذا اللون هم عادة مرتبون ونظيفون في ملابسهم ومنازلهم، يميلون إلى أن يكونوا حذرين في الشراء والتعامل لكنهم حازمون وشديدون لديهم كفاءة ذاتية ومن حين لآخر قد يتصفون بالسذاجة. كما أنهم ليس بالضرورة أن يكونوا نظيفين ومرتبين فقد يكونوا قذرين، تثير اهتماماتهم الأشياء الصغيرة والبعيدة عن الأضواء. وقد يُكره اللون الأبيض لارتباطه بلباس الأطباء والممرضات وخاصة أطباء الأسنان.

الأسود: أصبح من الألوان المختارة في السنوات الأخيرة، الأشخاص الذين يحبون اللون الأسود قد يكون لديهم مواقف نزاع أو صراع مع الآخرين. كما يمكن أن يكونوا تقليديين ومحافظين وجادين أو يحبون أن يضيفوا على أنفسهم هالة من الغموض والسر، كما يهتمون بالرفعة والشرف Prestige بشكل كبير. كما قد يعني اللون الأسود لكثير من الناس الموت والحداد والغموض، أي شيء سيئ هو أسود. الأطفال يخافون من الليل والظلام لأنه أسود، وقد يعني الكآبة وعدم الراحة.

تحليل ومناقشة النتائج

السؤال الأول: ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

الجدول رقم (١). يوضح اللون ودلالته لدى التلاميذ، والتكرارات والنسب المئوية.

اللون	الدلالة (١)	التكرار	٪	الدلالة (٢)	التكرار	٪
الأحمر	القوة، الطاقة، الحب، الانفعال	٦٩١	٥١.١	الدم، الحرب، الخطر، العداء	٦٠٤	٤٤.٧
الأصفر	الشمس، الصيف، الذهب، التفاؤل	١١٧٤	٨٦.٨	المرض، الجبن، التوجس (الإحساس بوجود خطر ما)	١٠٨	٨.٠
الأزرق	السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء، الاتحاد	١٢٥٩	٩٣.١	الكآبة، الانطواء، البذاءة (السلوك السيئ)	٦٢	٤.٦
الأخضر	الطبيعة، النماء، البيئة، الربيع	١٢١٩	٩٠.٢	السذاجة، الحسد، التعاسة	٨٣	٦.١
البرتقالي	الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس، التوهج	٨٠٧	٥٩.٧	التذبذب، المبالغة، لفت الانتباه	٤٦٥	٣٤.٤
البنفسجي	الفخامة، الروحانية (الالتزام) الإتكيت (الآداب أو اللياقة)، الحكمة	٩١٥	٦٧.٧	الغموض (علم الوضوح)، التقلب (علم الثبات على الرأي أو موقف)، الإبهار (حب الظهور)، القسوة، التكبر، الحزن	٣٩٢	٢٩.٠

تابع الجدول رقم (١).

اللون	الدلالة (١)	التكرار	٪	الدلالة (٢)	التكرار	٪
الأسود	القوة، الأناقة (التشخيص، الاهتمام بالمظهر) الحكمة (الرزانة)	٥٨٠	٤٢.٩	الخوف، الشر، الموت، الغموض	٧٣٣	٥٤.٢
الأبيض	الثلج، البراءة، السلام، الطيبة	١٢٤٣	٩١.٩	الإهمال (عدم الاهتمام) الكسل، الخواء (الجهل)	٧١	٥.٣

يوضح الجدول رقم (١) أن غالبية أفراد العينة يميلون إلى المعاني والدلالات الإيجابية والمتمثلة في الدلالة (١)، باستثناء اللون الأسود، فقد كانت غالبية المستجيبين يرون أن الدلالة (٢) والمتمثلة في (الخوف، الشر، الموت، الغموض) هي المعاني التي يمكن أن تشتق من هذا اللون حسب رأي التلاميذ.

وفيما يلي تحليل ومناقشة استجابات أفراد العينة حسب ترتيب الألوان كما جاءت في الاستبانة:

اللون الأحمر: (٥١.١٪) من المستجيبين يرون أن اللون الأحمر يدل على القوة، الطاقة والحب والانفعال. في حين أن (٤٤.٧٪) يرون أنه يدل على الدم والحرب والخطر والعداء. وكما يلاحظ فإن النسبتين متقاربتين، وقد يكون للظروف التي يعيشها العالم العربي والإسلامي في العراق وفلسطين وأفغانستان والشيشان، وما تبثه وسائل الإعلام من أخبار وصور للقتلى والجرحى من هنا وهناك دور في تقارب الدلالتين من بعضهما البعض. وعموماً فإن الذين يفضلون اللون الأحمر يكونون متوقدي العاطفة ويتحلون بالشجاعة والنشاط. [١٤، جريدة الرياض]

اللون الأصفر: جاءت نتيجة المستجيبين بنسبة (٨٦,٨٪) للدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الشمس، الصيف، الذهب والتفاؤل. وهذه النتيجة قد تعكس روح الشباب المتوقدة والمليئة بالحيوية والنشاط وحب الانطلاق. فضلاً عن أن من دلالات هذا اللون حب الحديث وروح الفكاهة والدعابة، وهو ما يتميز به كثير من طلاب هذه المرحلة. [١٤، جريدة الرياض]

اللون الأزرق: حصل اللون الأزرق على الدلالة (١) والمتمثلة في: السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء والاتحاد، وبنسبة (٩٣,١٪) من إجابات أفراد العينة. وقد يدل ذلك على أن أصحاب هذا اللون خياليون يحبون أن يعانقوا السماء بأفكارهم وإبداعاتهم، كما أن لهم القدرة على حل المشاكل التي يواجهونها بهدوء وحكمة.

اللون الأخضر: كانت نسبة المستجيبين (٩٠,٢٪) لصالح الدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الاتزان، الطبيعة، النماء، البيئة والربيع. وقد يكون أكثر ما يميز الذين يحبون اللون الأخضر هو الانطلاق في الطبيعة وحب الرحلات، كما أنهم يتصفون بالمواطنة الصالحة وبر الوالدين [Pantone,٨] وهذه صفات تغلب على شخصية التلاميذ في سن المراهقة.

اللون البرتقالي: جاءت نتائج هذا اللون بنسبة (٥٩,٧٪) للدلالة (١) والمتمثلة في: الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس والتوهج، وبنسبة (٣٤,٤٪) للدلالة (٢) والمتمثلة في المعاني التالية: التذبذب، المبالغة ولفت الانتباه، والجدير بالذكر هنا أن هذه الصفات سواءاً في الدلالة (١) أو الدلالة (٢) يمكن وجودها بوضوح في شخصية التلاميذ في المرحلة المتوسطة وهي مرحلة سن المراهقة من (١٢-١٨) سنة تقريباً، ولذلك جاءت النسبتين متقاربتين إلى حدٍ ما. على أنه من الضروري ملاحظة أن اللون البرتقالي هو نتيجة خلط اللونين الأحمر والأصفر وبالتالي فإنه يأخذ من صفات هذين اللونين. [Pantone,٨]

اللون البنفسجي: كانت نسبة المستجيبين (٦٧،٧٪) لصالح الدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الفخامة، الروحانية (الالتزام) الإتكيت (الآداب أو اللياقة) الحكمة. وقد يكون هذا اللون من الألوان المحببة للنساء أكثر من الرجال، ولذلك فإن الدلالة (٢) والمتمثلة في: الغموض، التقلب في الرأي والموقف وحب الظهور والحزن ... قد تكون صفات أكثر ارتباطاً بالنساء من الرجال ومع ذلك فقد جاءت نسبة المستجيبين من التلاميذ للدلالة (٢) ٢٩٪ ، وهي نسبة مرتفعة إلى حدٍ ما تدل على أن هناك صفات مشتركة بين الجنسين كالأناقة أو الفخامة واللياقة وحب الظهور ... وغيرها.

اللون الأسود: جاءت نسبة المستجيبين من أفراد العينة (٥٤،٢٪) لصالح الدلالة (٢) في حين جاءت نسبة المستجيبين للدلالة (١) ٤٢،٩٪ ، وعلى الرغم من تقارب النسبتين إلا أن غالبية أفراد العينة يرون أن اللون الأسود بالنسبة لهم مرتبط بالدلالة (٢) والمتمثلة في: الخوف، الشر، الموت والغموض. وقد يكون للتنشئة منذ الصغر دور في ذلك حيث جرت العادة على تخويف الآباء لأبنائهم من الظلام والسواد وذلك للسيطرة عليهم والمحافظة على هدوئهم. ولذلك فاللون الأسود في عقلية التلاميذ مرتبط بالغموض والمجهول وكل ما يُخيف ويُرعب كالموت والشر وغيره.

اللون الأبيض: جاءت نسبة المستجيبين (٩١،١٪) للدلالة (١) والمتمثلة في الآتي: الثلج، البراءة، السلام والطيبة. يعتبر اسم اللون الأبيض من أشهر الأسماء الموجودة في جميع لغات العالم بالإضافة إلى اللون الأسود (٢٠ ، جريدة الجزيرة). واللون الأبيض هو لون الصفاء والبراءة والطفولة [٩ ، Webmaster] وهو لون يتناسب في دلالاته مع اختيار أفراد العينة من التلاميذ حيث الطفولة والبراءة والصفاء، إلا أنه ينبغي ملاحظة أن اللون الأبيض قد يرتبط في أذهان التلاميذ بالخوف أو الكره لارتباطه بلباس الأطباء والممرضات وخاصة أطباء الأسنان. [٨ ، Pantone]

السؤال الثاني : ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

الجدول رقم (٢). يوضح تكرارات اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، ودرجة المتوسط الحسابي والرتبة.

اللون	التكرارات	درجة المتوسط الحسابي	الرتبة
الأحمر	١٨١	٠.١٣	٢
الأصفر	١١٢	٠.٠٨	٥
الأزرق	٥٢٤	٠.٣٩	١
الأخضر	١٣٤	٠.١٠	٤
البرتقالي	٢٤	٠.٠٢	٨
البنفسجي	٦٦	٠.٠٥	٧
الأسود	١٧٥	٠.١٣	٣
الأبيض	١٠٠	٠.٠٧	٦

يوضح الجدول رقم (٢) أن غالبية المستجيبين من أفراد العينة يفضلون اللون الأزرق، حيث إنه حصل على أعلى درجة متوسط حسابي وهي (٠.٣٩) . وكانت رتبته الأولى. كما أن (٩٣.١٪) من إجابات أفراد العينة قد اختاروا الدلالة رقم (١) للون الأزرق والمتمثلة في المعاني التالية : السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء والاتحاد، وهذه المعاني الإيجابية للون الأزرق قد تعطي التلاميذ الدافع للانطلاق والسمو بالأفكار والإبداعات الخلاقة إلى أبعد مدى ممكن، فتأخذ (الأفكار والإبداعات الخلاقة) من السماء علوها ورفعتها ومن البحر عمقه واتساعه، ومن كلاهما روح التحدي والبحث عن الجديد والمجهول. وقد يكون اختيار التلاميذ للون الأزرق لسبب ثانوي وهو أن الفريق الرياضي الأكثر شعبية في مدينة الرياض (الهلال) ألوان قمصانه زرقاء. ولكن الباحث

يرجح أن يكون الاختيار سببه الدلالات الإيجابية للون الأزرق، ولذلك فإنه يقترح أن تركز إدارة التعليم بمنطقة الرياض والمتمثلة في إدارة المشاريع الهندسية على استخدام اللون الأزرق في دهان جدران مدارسها لما له من تأثير إيجابي على نفسية التلاميذ بحيث يقلل من الملل المرتبط بالبقاء في الفصول والمدرسة لساعات طويلة بالإضافة إلى أنه يعطيهم الدافع للعمل والنشاط بحيوية طيلة اليوم الدراسي. وبذلك فإننا نكون قد حققنا رغبة التلاميذ في اختيار اللون الأزرق وتجاوز العشوائية في دهان جدران المدارس بألوان مختلفة من مدرسة إلى أخرى قد لا تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ. وإذا كان تحقيق ذلك صعب، فليس أقل من أن يقوم معلم التربية الفنية بجعل ألوان المرسم زرقاء أو أن تكون خلفية أعمال التلاميذ المعروضة على الحوامل (الاستاندات) أو جدران وممرات المدرسة ألوانها زرقاء.

وحصل اللون الأحمر على الرتبة الثانية واللون الأسود على الرتبة الثالثة وبفارق عدد قليل من التلاميذ وبمتوسط حسابي مقداره (٠.١٣) ، فبالنسبة للون الأحمر فقد كان اختيار التلاميذ له يتراوح بين (٥١.١٪) للدلالة (١) والمتمثلة في القوة، الطاقة والحب والانفعال وبين (٤٤.٧٪) للدلالة (٢) والمتمثلة في الدم والحرب والخطر والعداء. وهي نسبة متقاربة ولذلك فإن اختيار التلاميذ للون الأحمر قد ينتمي إلى الدلالة (١) أو الدلالة (٢) وفي كلا الدلالتين معاني مرتبطة بالتلاميذ والمرحلة السنية التي يعيشونها من حب وانفعال وطاقة ونشاط، بالإضافة إلى الواقع المأساوي الحزين الذي يعيشه العالم العربي اليوم ومشاهد الدم والحرب في كل مكان.

أما بالنسبة للون الأسود، فمن المفارقات أن التلاميذ قد اختاروا الدلالة (٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٤.٢٪) وهي ذات معاني سلبية كالموت والخوف والشر والغموض، إلا أنه كان من الألوان المفضلة وحصل على المرتبة الثالثة. وقد يكون السبب

في ذلك أن اللون الأسود هو اللون الوحيد الذي يعتقد التلاميذ أنه يمكن أن يعبر عن مشاعر الموت والخوف والشر وغيرها. ونحن كمعلمين نشاهد دائماً في رسومات التلاميذ عندما يريدون أن يعبروا عن قراصنة البحر مثلاً، ذلك العلم بالجمجمة السوداء. في حين أن الألوان التي يستخدمها التلاميذ للتعبير عن الخير والفرح والسرور كثيرة.

أما أقل الألوان أفضلية بالنسبة للتلاميذ فقد كان اللون البرتقالي وبمتوسط حسابي مقداره (٠,٠٢) وترتيبه الثامن. وقد يكون سبب ذلك أن اللون البرتقالي فيه من الأحمر والأصفر وبالتالي فإن دلالاته الإيجابية أو السلبية كالطاقة والحماس أو التذبذب ولفت الانتباه، يمكن أن يُعبر عنها اللون الأحمر وقد اختاره التلاميذ ليكون اللون المفضل الثاني.

وجاء اللون البنفسجي في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي مقداره (٠,٠٥)، والسبب في ذلك قد يرجع إلى أن أفراد العينة جميعاً من الذكور، واللون البنفسجي هو من ألوان الموضة عند الإناث، وبالتالي فإنه لا يُعبر عن الأناقة أو الفخامة بالنسبة للذكور لأن اللون البنفسجي ليس من ألوان ملابسهم الدارجة، كما أنه قد لا يُعبر بالنسبة لهم عن الغموض والحزن وغيره، كما جاء في الدلالة (٢). في حين أن اللون الأسود هو الذي يمكن أن يُعبر عن مثل هذه الدلالات، ويؤكد ذلك اختيارهم للون الأسود كلون مفضل حصل على المرتبة الثالثة بسبب هذه المعاني والدلالات المتمثلة في الخوف والحزن والموت والغموض وغيرها.

وحصلت نتائج الألوان الأخضر والأصفر والأبيض على الرتب التالية الرابع والخامس والسادس، وبمتوسط حسابي على التوالي (٠,١٠)، (٠,٠٨)، (٠,٠٧) وكما يلاحظ فإن درجات المتوسطات الحسابية متقاربة، وهذا يعني تقارب الألوان من حيث أفضلية استخدامها بالنسبة للتلاميذ، فاللون الأخضر وهو اللون الذي اختاره التلاميذ

بنسبة (٩٠.٢٪) لُيعبر عن الطبيعة البيئية أو النماء والإتزان لم يحظ على أفضلية مُتقدمة بالرغم من أنه يفصله عن المرتبة الثالثة ثلاث نقاط فقط، وقد يكون السبب في ذلك أن التلاميذ يعيشون في بيئة صحراوية، حيث لا يعتبر اللون الأخضر من ألوان الطبيعة التي تحيط بهم ولا البيئة التي يعيشون فيها.

أما اللون الأصفر فقد حصل على متوسط حسابي مقداره (٠.٠٨٪) وترتيبه الخامس، وقد يكون ذلك بسبب أنه يشترك مع الألوان الأحمر والبرتقالي في بعض الدلالات والمعاني، ولذلك حصل على ترتيب متأخر نوعاً ما.

أما اللون الأبيض فبالرغم من أن التلاميذ اختاروا الدلالة (١) والمتمثلة في الطبيعة والسلام والبراءة وبنسبة (٩١.٩٪)، إلا أن أفضلية استخدامه قليلة وذلك لصعوبة استخدامه في الرسم، فالتلاميذ يستخدمون أوراق بيضاء للرسم وبالتالي فإنه يصعب استخدام اللون الأبيض للتعبير عن بعض مشاعرهم المتعلقة بالسلام والبراءة مثلاً، وقد يُستخدم اللون الأبيض أحياناً كلون مساند أو محايد مع غيره من الألوان. إلا أنه نادراً ما يستخدم بمفرده ولذلك جاء في رتبة متأخرة.

وفيما يلي ذكر الألوان مرتبة حسب أفضليتها للتلاميذ:

١ - اللون الأزرق
٢ - اللون الأحمر
٣ - اللون الأسود
٤ - اللون الأخضر
٥ - اللون الأصفر
٦ - اللون الأبيض
٧ - اللون البنفسجي
٨ - اللون البرتقالي

الخاتمة والتوصيات

لا شك أن التلاميذ إذا أتيحت لهم الفرصة والحرية الموجهة يعبرون عن مشاعرهم وأفكارهم وثقافتهم، والتي هي ثقافة الكبار والمجتمع من حولهم، أفضل تعبير يُمكن أن نستخلصه من الرموز الفنية ودلالات الألوان المستخدمة. إن التطور التكنولوجي والمتمثل في الانتشار الواسع للفضائيات التلفزيونية واستخدام الإنترنت، ساهم في ازدياد المخزون البصري للتلاميذ، فأصبحت الصورة المرئية بما تحتويه من ألوان وأشكال وأحجام مصدراً مهماً من مصادر المعرفة.

وقد خرج الباحث من دراسته لدلالات الألوان عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بما يلي:

١ - القوة والطاقة والحب من الدلالات التي أجمع أغلبية أفراد العينة على أنها في اللون الأحمر.

٢ - اختارت أغلبية أفراد العينة وبنسبة (٩٣,١٪) اللون الأزرق، واحتل بذلك المرتبة الأولى من حيث الأفضلية في الاستخدام وكانت دلالاته بالنسبة لهم تمثل معاني الاستقرار والهدوء والسماء والبحر.

٣ - احتل اللون الأسود المرتبة الثالثة، وجاءت نسبة المستجيبين من أفراد العينة (٥٤,٢٪) لصالح الدلالة (٢) وهي ذات المعاني السلبية التالية: الخوف، الشر، الموت والغموض. وقد كان اللون الأسود هو اللون الوحيد من الألوان الثمانية التي وقع اختيار أغلبية أفراد العينة على الدلالة (٢). في حين كانت الدلالة (١) تعني القوة والأناقة والحكمة.

٤ - جاء اللونان البنفسجي والبرتقالي في آخر قائمة الأفضلية واحتلا على التوالي المرتبتين السابعة والثامنة. وكانت دلالاتهم الإيجابية (١) تعني الفخامة والروحانية

والحكمة بالنسبة للون البنفسجي، والطاقة والتوازن والدفء والحماس... بالنسبة للون البرتقالي. أما الدلالات السلبية (٢) فتعني الغموض والقسوة والتكبر والحزن... للون البنفسجي. والتذبذب والمبالغة ولفت الانتباه للون البرتقالي.

ونتيجة لهذه الدراسة فقد توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

١ - ضرورة إعطاء التلاميذ فرصة استخدام الألوان بحرية للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

٢ - على معلم التربية الفنية أن يتجاوز باهتماماته عند تقويم أعمال التلاميذ الفنية التركيز على الناتج الفني من الناحية المهارية والجمالية فقط وينظر إلى دلالات الرموز والألوان باعتبارها وسيلة لتحقيق ذاتية التلميذ ونموه الفردي والاجتماعي.

٣ - على معلم التربية الفنية تَقَبُّل أفكار التلاميذ المرتبطة بدلالات الألوان المستخدمة وتعديل المنحرف منها بدلاً من قمعها وكبتها.

ملحق رقم (١). استبانه.

ماذا تعني لك الألوان التالية عندما تستخدمها في رسوماتك؟ ضع علامة (✓) أمام الدلالة الأكثر مناسبة لك

اللون	دلالاته (١)	/	دلالاته (٢)	/
الأحمر	القوة، الطاقة، الحب، الانفعال.		الدم، الحرب، الخطر، العداء	
الأصفر	الشمس، الصيف، الذهب، التفاؤل.		المرض، الجبن، التوجس (الإحساس بوجود خطر ما)	
الأزرق	السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء، الإتحاد		الكآبة، الانطواء، البذاءة (السلوك السيء)	
الأخضر	الطبيعة، النماء، البيئة، الربيع، الإتزان		السذاجة، الحسد، التعاسة.	

اللون	دلالاته (١)	/	دلالاته (٢)	/
البرتقالي	الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس، التوهج.		التذبذب، المبالغة، لفت الانتباه.	
البنفسجي	الفخامة، الروحانية (الالتزام)، الاتكيت (الآداب أو اللياقة)، الحكمة.		الغموض (عدم الوضوح)، التقلب (عدم الثبات على رأي أو موقف)، الإبهار (حب الظهور)، القسوة، التكبر، الحزن.	
الأسود	القوة، الأناقة (التشخيص، الاهتمام بالمظهر) الحكمة (الرزانة).		الخوف، الشر، الموت، الغموض.	
الأبيض	الثلج، البراءة، السلام، الطيبة.		الإهمال (عدم الاهتمام)، الكسل، الخواء (الجهل).	

ما هو اللون الذي تفضله أكثر من غيره؟ اختر لوناً واحداً فقط.

اللون	المفضل
الأحمر	
الأصفر	
الأزرق	
الأخضر	
البرتقالي	
البنفسجي	
الأسود	
الأبيض	

المراجـــــــع

[١] قطب، محمد: "*منهج الفن الإسلامي*" ، دار الشروق، القاهرة وبيروت، ١٩٩٣م.

[٢] البسيوني، محمود: "*قضايا التربية الفنية*"، دار عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٥م.

[٣] Sherwin-Williams; The Color Wheel, http://www.Sherwin-Williams. com /DIY/interior/colorselect/confidence/dwe4.asp,2001.

[٤] الشال، عبد الغني النبوي: "*مصطلحات في الفن والتربية الفنية*"، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤٠٤هـ.

[٥] فضل، محمد عبد المجيد: "*التربية الفنية: مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*"، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٦هـ.

[٦] العساف، صالح بن حمد: "*المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*" ، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٥م.

[٧] المهندس، أحمد عبد القادر: "*الألوان في القرآن*"، جريدة الرياض ، العدد ١١١٥٤، ١٩٩٩م، ص ١٢.

[٨] http://www.pantone.com/allaboutcolorPantone, "All About Color", /asp?ID=37,2001.

[٩] Webmaster, "Meanings of the Colour in You", http://www.cari. com.my/personalitytest/colorBI.php.2001.

[١٠] Khow, Natalia,"The Meaning of Color for Gender", http://www. colormatters.com/khouw.html.2001.

[١١] Tortune,"Meaning of Colours", http:www.tortuneteller.co.za/wol/ colour.html,2000.

[١٢] Lekka, Natali, "The Meaning of Colours", http://ov.essortment. com/meaningcolour-rgcj.htm,2001.

[١٣] Atkin, J. Keith, "How do we see Colour? How does white light break down into colours? ", http://www.shu.ac.uk/schools/sci/sol/-cgl/answers/jks/7.htm,97.

[١٤] الرياض، "*سحر الألوان: قل لي ما لونك المفضل أقل لك من أنت!*"، العدد (١٢٠٣٦)، السنة الثامنة والثلاثون، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، الصفحة الأخيرة ٢.

[١٥] Sabbeth, Carol,"Color For Fun," http://members.aol.com/sabbeth/ coloroct.html.2001.

[١٦] Newton, Isaac,"The Rainbow Colors", http://www.Zianet.com/rainbow/COLOR.htm.2001.

[١٧] Kaiser, Jean,"Color Symbolism", http://webdesign.about.com/com-puter/webdesign/library/weekly/aa070400a.htm.2001.

[١٨] Eiseman, Leatrice, "Many Moods of Colors", http://www.pantone.com/allaboutcolor/allaboutcolor.asp?ID=43.2001.

[١٩] Starch, Roper/Pantone, "Consumer Color Preference Study", http://www.pantone.com/allaboutcolor/allaboutcolor.asp? ID=34,2001.

[٢٠] الجهني، ناصر. *أسماء الألوان:* الاتصال الإنساني ٥/٥ ، الجزيرة ، العدد (١١١٤٧) - ٤/صفر/١٤٢٤هـ ، صفحة الرأي ٣٥.

Meaning of the Color in Art Education for Student in the Secondary Schools in Riyadh

Abdullah D. Alshehri
Associate Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education King Saud University

Abstract. There is no doubt that colours play an important role in our life. And have their meaning individually. The aim of this research is to know the meaning of the colours for students in the secondary schools in Riyadh. Research questions were as follows:

1-What is the meaning of the colours for students in the secondary schools in Riyadh?
2-What is the favorite colour for students in the secondary schools in Riyadh?

Quantitative and qualitative research was used in this study. The important result were as follows:

1-Blue was the first favorite colour for students.
2-Black was the third favorite colour for students, which means death, badness and fright.

The major recommendations were as follows:

1-Should not be concentrated on the artwork for the students only, but also on the meaning of the colours, which was using.
2-Accepting student's thoughts, which related to the meaning of their colours.



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية :** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية :** علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١–٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١–٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂------------------✂------------------✂------------------✂------------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ✦

اسم المشترك(رباعي)✦: .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

العنوان✦: .... صندوق البريد✦: .... الرمز البريدي✦: ....

المدينة✦: .... الدولة✦: .... الهاتف✦: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

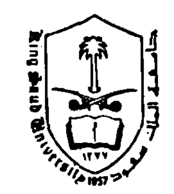
☐ أخرى..

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.
2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.
3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- In the Kingdom S.R 20.00
2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:
a) Architecture and Planning.
b) Computer and Information Sciences
c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:
S.R 10.00 inside Kingdom
US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

—✂ --cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:..
Organization:...................................
Address:...P.O.Box:......................
Zip code:..................
City:........................State:...............................Tel:......... ....
Fax:...................... E-mail:..

Specific issue(s):..Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years
☐ 5 years ☐ more.......

تصورات معلمي التربية الرياضية والطلبة لتضمين مبحث التربية الرياضية ضمن امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن

عيد محمد كنعان

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية،
جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٨/١١/١٤٢٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/٣/١٤٢٧هـ)

ملخص البحـــث. تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي التربية الرياضية وطلبة الصف العاشر الأساسي في إقليم شمال الأردن حول تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة. تم جمع البيانات اللازمة باستخدام المقابلات الشخصية واستبانة معدة لهذا الغرض. تم التوصل إلى عدد من النتائج في ضوء تحليل البيانات؛ أهمها: أن المعلمين يفضلون تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان الثانوية العامة. وقد أورد المعلمون عددا من الأسباب التي تستوجب مثل هذا التضمين كتغيير اتجاهات المجتمع الأردني من آباء، ومعلمين ومديري المدارس، وتحفيز الطلبة على الممارسة الرياضية بالإضافة إلى ضرورة مواكبة المعلمين للتطور المهني، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك تفاوتا في تصورات الطلبة حول تضمين مادة التربية الرياضية في المرحلة الأساسية، حيث أن عددا من الطلبة لديهم خبرات سلبية تجاه التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى). وقد قدمت الدراسة عددا من التوصيات كان أهمها ضرورة مراعاة تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان الشهادة الثانوية.

[19] UNESCO. *Physical Education and Sport: An Integral Part and Fundamental Element of the Right to Education and the Process of Continuing Education.* http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=2750&URL_DO=DO_TOPIC.

[20] Naji, B.H. "The Difficulties Encountered by the Female Students at the Secondary Educational Level during the Performance of PE Activities in the Governorate of Zarqa." *Master Thesis, University of Jordan,* Amman, 1995.

[21] School Sport Forum. *Sport and Young People: Partnership and Action.* Sport council, 1988.

[22] Ohmci, Spaem. "Standards and Quality of PE and Sport in Secondary Schools in Wales." *The British Journal of Teaching Physical Education,* 29, No. 2 (1998), 21-22.

[23] National Association of Head Teachers. "Survey of Physical Education and Sports in Schools." *The British Journal of Physical Education,* 30, No. 2 (1999), 29-31.

[24] Department for Education and Employment. *Learning and Teaching: A Strategy for Professional Development.* Annesley: DFEE, 2001.

[25] Day, C. "Developing Teachers." In: S. Caple (Ed.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience.* 2nd ed., London: Routledge Falmer, 1999.

[26] Harold, W. Kohi and Karen, E. Hobbs. "Development of Physical Activity Behaviors among Children and Adolescents." *PEDIATRICS,* 101, No. 3 (1998), 549-554.

- A review and audit of school facilities to ensure students have access to the necessary equipment and to meet the shortages in some of the school facilities. Co-operation between schools and public sport facilities such as sports centers in the same area would be needed.
- Educational sessions, workshops and ICT facilities for PE teachers to up- grade their knowledge should be available as a source of ongoing professional development.
- Professional preparation and in-service training of classroom teachers are key to redirecting school PE programs toward lifelong physical activity.
- Other research studies are needed in different parts of the country in order to investigate in greater depth teachers, students, decision makers and specialists in the addition of PE and link that to raising the status of PE at school.

References

[1] UNESCO. "Major Issues in Physical Education and Sport." *Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport*, Punta Del Este, Urguay, 1999.

[2] Council on Physical Education for Children. *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines.* Reston, Virginia, 1998.

[3] Al-Kholy, Amin Anwar and Al-Shafai, J. Aldeen. *A New Physical Education Curriculum.* 1st ed., Cairo: Dar Al-Fiker Al-Arabi, 2000.

[4] Davis, Bob; Roscoe, Jan; Bull, Ros and Roscoe, Dennis. *Physical Education and the Study of Sport.* 4th ed., London: Harcourt Publishers Limited, 2000.

[5] Assessment and Qualifications Alliance. *General Certificate of Secondary Education: Physical Education Specification A.* London: Assessment and Qualifications Alliance, 2000.

[6] Ministry of Education. Educational Legistlation, Ministry of Education Law, Instruction. *Message for Teachers.* 3 and 4, No. 39 (1999), Ministry of Education, Jordan.

[7] Abdualh, A. "Reflections on Behavior and Learning Achievements." *Education*, 129 (1999), 127-142.

[8] Siedentop, Darly. "Thinking Differently about Secondary Physical Education." *Journal Physical Education Recreation and Dance*, 63, No. 7 (1992), 69-70.

[9] Earl, L. M. and Stennett, R.G. "Student Attitudes toward Physical and Health Education in Secondary Schools in Ontario." *Canadian Association of Health, PE, and Recreation Journal*, 53, No. 4 (1987), 4-11.

[10] Godin, G. and Shepherd, R. J. "Psycho-social Factors Influencing Intentions to Exercise of Young Students from Grades 7 to 10." *Research Quarterely for Exercise and Sport*, 57 (1986), 41-52.

[11]

[12] Vickers, J. "While Rome Burns, Meeting the Challenge of the Reform Movement in Education." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 63, No. 7 (1992), 80-87.

[13] MacPhail, A. "Pupils' Subject Choice-higher Grade Physical Education." *The British Journal of Teaching Physical Education*, winter issue, (2000), 42-45.

[14] Cooper, J. "Why Are Girls Under-represented in Standard Grade Physical Education in Scottish Schools." *The Scottish Journal of Physical Education*, 23, No. 2 (1995), 28-38.

[15] Cohen, Louis; Manion, Lawrence and Morrison, Keith. *Research Methods in Education.* 5th ed., London: Routledge Falmer, 2000.

[16] Stake, R. *The Art of the Case Research.* Newbury Park, CA: Sage Publishing, 1995.

[17] Barros, J. "Attitudes of School Principals toward PE in the Elementary School." *Dissertation Abstract International*, 44, No. 2 (1982), 926.

[18] Hardman, K. "The World Wide Survey of Physical Education in Schools: Findings, Issues and Strategies for a Sustainable Future." *The British Journal of Teaching Physical Education*, 31, No. 4 (2000), 29-31.

many schools do not make investment needed to hire certified physical education specialist.

The opinions of the English school students differ greatly from those of the Jordanian students possibly due to the status of PE in secondary schools and previous lack of opportunities. Jordanian students choose PE as a way of keeping fit whereas English students choose it for a much wider range of reasons, such as gaining qualifications which may then lead them into their career.

"Most of the students that choose GCSE PE tend to be good at sport and this is a way of continuing their education and getting qualified in something they deem to be their strengths". The children that opt away from GCSE PE tend to be the children that are highly acadmical and as a result tend to pursue more of a scientific area and those students who are not very good at PE in the first place.

Conclusion

In the light of analysis and discussion of the PE teachers and students perceptions regarding the inclusion of PE subject to the General Secondary Education Certificate in Jordan, it is clear that:

- All of the PE teachers emphasized the need for the addition of PE subject to the General Secondary Education Certificate examination.
- All of the PE teachers welcomed the presence of theoretical and practical aspects of PE in the new curriculum.
- The teachers expected a positive change to the negative attitudes of other members of the staff and parents as the status of the subject increased.
- The teachers felt the inclusion of PE to the GCSE curriculum could motivate students to participate in both lessons and extra curricula activities.
- It appears that it was a mixture of pupils positive and negative preferences and perceptions that affected the decision to choose or choose not to undertake PE at the GSEC level

Recomndations

From the data collected from the study, we may draw the following recomndations:

- The need to offer one compulsory PE lesson per week for all pupils at secondary stage. Also, the Ministry of Education could offer opportunities for students who are interested and skilled at PE to choose it as an optional subject at GSEC level.
- The availability of PE at GSEC level in Jordanian schools will require from the curriculum committee and specialists in the field of PE to design a curriculum for PE which includes both theory and practice. The practical side could include a choice of two games such as football, volleyball, handball or basketball, and two individual activities such as table tennis, badminton or athletics, while the theoretical part could tackle knowledge of physiology and anatomy, rules of games, and a general overview of the international sport events.

Table 4. Means and standard deviation on students' responses to the questionnaire items

Statement	Mean	St. deviation
To keep me fit	4.36	1.06
To enjoy myself during physical education sessions	4.30	0.82
Developing my body and general health	4.26	1.07
Increase our knowledge of sport and its rules	3.93	1.16
To increase your ability in certain sports	3.90	0.93
The desire to spend more time on PE by more sessions	3.73	1.39
To increase my ability in practicing PE games	3.70	1.23
Encouragement and support from parents	3.70	1.27
To discover the good players	3.69	1.33
Developing critical thinking through doing PE skills	3.69	1.27
Desire to participate in more activities	3.67	1.13
I have the ability to perform PE skills better than other school subjects	3.57	1.33
It seemed less academic	3.52	1.30
Changing parents and other teachers towards PE	3.34	1.23
Achieve high marks because I am good at sport	3.24	1.45
It was a subject I enjoyed compared to others	3.24	1.44
I think I do enough exercise myself, outside school	3.15	1.43
There were other subjects I do better than PE	3.14	1.19
Doing PE increased motivation to study	3.07	1.33
Wanted to do PE courses at university	2.89	1.33
There were other subjects that were more important	2.85	1.39
I do like some of the teachers	2.71	1.41
I wanted to be a PE teacher	2.41	1.13
I have never been able to take it seriously especially in the first four grades	2.30	1.16

*The items were rated on a scale of 1-5 points.

The lowest items were "I want to study it in the university" 2.89, "PE is less important than other school subjects" 2.85, "I do like some of the teachers" 2.71, "I want to be a PE teacher" 2.41 and "I have never been able to take it seriously especially in the first four grades" with a means of 2.30. The last item in the table illustrates that the interest and choices made by students in the last year of school is to some extent affected and colored by previous experience and in return affects the other items. For example, only a small minority of students wanted to be a PE teacher or study PE at university level, whereas if their early experiences of PE had been positive ones as, Harold, Kohl and Karen [26] assumed that there will be a positive experience in childhood or adolescence and the behavior then will track into adulthood. Additionally, 76% of children never see a classroom teacher for physical education, which causes concern that

Another teacher said that:

> "80% of the sport facilities in secondary schools were available."

In the English schools, although some facilities for example, the swimming pool which is not on sight at every school use is made of community facilities in order to teach the subject at GCSE level, the same could be done in Jordan.

Also, 58% of the PE teachers who were interviewed indicated that the physical education budget of secondary schools is nearly adequate and could accommodate materials such as balls and other essentials as well as maintaining the equipment. One teacher said "PE budget is 30% of the school capitation." Another teacher said:

> "The amounts of money being spent on PE at the secondary stage are increasing due to the large number of students per class (each student should pay 6.15 JD as school fees)".

In English schools, contributions to the PE budget sometimes come from sponsors of fund raising events and donation as well as from the usual source. The school in the case study had a budget of 4000 pounds per year.

The above quotation shows the availability of adequate facilities and finance which could establish a basic course in GSEC PE in most Jordanian schools.

Part two: Students perceptions

This section discusses the findings related to the second research question ""For what reasons would students in tenth grade choose or not choose PE subject as a GSEC in Jordan?" The data were collected by distributing a questionnaire investigating why students would select PE and why they would not. 302 students from schools in the north part of Jordan took part in the study. To answer the research question, means and standard deviations were used on the questionnaire items. The results are shown in Table 3.

Table 4 illustrated the students views on PE, both positive and negative. The most frequently stated items in favor of PE are "to keep me fit" with a means of 4.36 ranked first, "to enjoy myself during PE sessions" with a means of 4.30 ranked second, "developing my body and general health" with a means of 4.26, "increase our knowledge and its rules" 3.93, "helps in practice of PE skills" 3.90 and "I want to spend more time on PE by more practical sessions" 3.73. The more frequently stated reasons shown in the table indicate concern among some students about their physical fitness and also enjoyment and interest in doing and learning a variety of sporting activities while taking advantage of the allocated time available. This result agreed with MacPhail [13] who found pupils who choose PE had done so for the interest and the enjoyment in PE subject.

From the above, it is clear that if PE was added to the curriculum, there would have to be a theoretical side to the course as well as practical although the weight of each part could be altered.

Professional development of teaching

67% of the PE teachers who were interviewed indicated that if PE was taken into account at GSEC level, it may motivate PE teachers to keep in touch with what is new in teaching physical education and the need to employ more newly graduated teachers. One teacher said:

> "If PE is available at the GSEC level, it will lead the teachers to develop their knowledge by being up to date with the subject and its changes and developments."

Another teacher said:

> "More specialist PE teachers are required to teach the subject."

The English case study showed courses to teach and update skill were available all the time, although time and budget were limited. The head of PE department said:

> "We have begun to have some city schools PE department, in-service training. In addition we have begun to hold some after school in-service sessions".

In this respect, DFEE [24, p. 3] defined professional development as "any activity that increases the skills, knowledge or understanding of teachers and their effectiveness in schools".

It is emphasized that continuing professional development should be considered as a life long process and as Day [25] argued it is more than the development of teachers' subject knowledge and teaching skills. It should embrace the personal, moral and political dimension of teaching as a professional activity.

The above indicates the need for the facilitation for professional development of teachers such as: availability of professional journals, courses and workshops and even websites where teachers may access the latest points and developments in their professions.

The availability of PE resources

58% of the PE teachers who were interviewed comnted that many secondary schools have the adequate areas which would be required to teach PE at GSEC level. One PE teacher said:

> "Most of the secondary schools that have been recently built are sponsored by projects, and the availability of areas needed to accommodate different PE activities were taken into consideration."

Other advantages of PE being classed as a subject of higher status would be: PE lessons occurring in the time table more frequently and an increase in the organization of activities within and outside the school. In comparison with this, the English schools, tend to offer three PE lessons per week, theoretical, practical and also the compulsory practical which can be used to improve pupils' performance needed for their overall result. Extra curricular activities after school or at lunch time are also offered. The head of PE department said:

> "GCSE PE itself consists of one practical lesson and one theoretical lesson (1 hour each) to each student."

> "The extracurricular activities offered are related to those on the GCSE curriculum."

The above quotation clarifies the importance of allocating more time to PE in order to improve student performances and raise the standards. This in turn would not only be advantageous to the school, but also to the country as a whole. It may also increase opportunities for affiliation with clubs and eventually an increase in national standards. The National Association of Head Teachers [23] found that 83% of secondary schools in England have links with sport clubs.

Curriculum content

All of the Jordanian PE teachers (100%) who were interviewed agreed that PE curriculum should consist of a balance between theory and practice. However, views varied as to what percentage of the course should be theory and how much is practice. One teacher said:

> "60% of the curriculum should be taken up with practical skills as they were of a greater importance."

Whereas another teacher said:

> "70% of the course should be theory to encourage all students not just those who are highly skilled in the physical aspects of PE"

The interviewees also discussed what the theoretical and practical sections of the course should include. For example, the theoretical part could include game rules, knowledge of physiology and anatomy, sports injuries, first aid, and the advantages of physical fitness. The practical section could include tuition in general physical fitness and opportunities to specialize in two team games (e.g. football and basketball) and two individual activities (e.g. athletics and gymnastics).

The GCSE courses taught in England are divided into two parts. The head of William Howard School at which the case study was done informed the researcher that 50% written examination and 50% course work and practical which include a selection of four activities chosen from at least two of the following activity areas: games, gymnastics, athletics, swimming, outdoor and adventure activities.

are more opportunities concerning PE within schools and therefore parents are more willing to allow their children to take the subject.

The quotations clearly show the need for attitude of the parties mentioned above to change and the need for PE to be regarded as a subject of importance not merely a compulsive recreational activity. These views are reflected by Hardman who says:

> "The prevailing teachers associated with head teachers and other teachers were also evident in perceptions on attitudes of parents. They were believed to lack interest in physical education, view it as non-productive beyond school years and to be predisposed to favoring academic subjects with time spent on PE being seen to be a threat to academic achievement and/or examination performance" [18, p. 31].

Increasing motivation for students

The teachers interviewed discussed the advantages of student's participation in PE, for example, increase in physical fitness, introduction to a healthy lifestyle and perhaps an introduction to life long sport or a career in sport. One teacher commented:

> "If students pursue PE at GSEC level as their own choice, they are more likely to have a higher level of motivation which may lead to a career in PE."

Despite these advantages, as shown in Table 1, we can see that 96% of PE teachers reported that students showed no motivation to participate in PE lessons as they did not gain marks for doing so. One teacher said:

> "PE lessons are allocated 45 minutes per week on the school time table but the lessons do not take place."

This illustrates the need for more attention to assess progress of pupils in PE lessons and the need to ensure the lessons themselves to be taken place. In support of this, the School Sport Forum [21] emphasized the importance of establishing guidelines for testing in physical education in order to give feedback to pupil and teacher, which acts as a powerful motivator towards a greater achievement in PE. Also, 75% of PE teachers pointed out the lack of extracurricular activities, such as competitions between classes in the same school and with other school teams, is mainly due to the majority of students at the tenth, first secondary class and students at GSEC level not acknowledging PE to be as important as other subjects. One PE teacher said:

> "Students do not participate in inter and out of school activities, because they give more time to the other school subjects which will contribute to their overall mark at GSEC level."

The above quotation suggests that if PE contributed to the overall mark at GSEC level, there will be a greater level of participation in both PE and extra curricula activities. In this regard, Ohmci [22] found that in Wales there is a rapid expansion of GCSE courses which have a good affect on students. Also, teachers give more time to raise the students participation in PE by providing extra-curricular activities.

"Other subject teachers have a negative view towards PE teachers, they think PE is just games and not an academic subject."

The above quotation illustrates the gap that exists between PE teachers and other school subject teachers which undermines PE marginalizes the achievements of students and limits career growth of its teachers. Hardman noted similar negative attitudes amongst other subject teachers:

"Physical education is regarded as a lower status, peripheral subject, as non-constructive and vocationally non-productive, as non-academic lacking in educational value and merely as a compensatory recreational activity" [18, p. 31].

In this regard, UNESCO [19] emphasized the importance of according PE teachers a status comparable to that of teachers of other subjects, who are often seen as discharging an altogether comndable assignment; such reassessment is an important condition for the success of the program introduced.

Ninety-two percent of the PE teachers thought that if parents' view could be changed toward PE, in return their children would be more enthusiastic and see PE as something of importance. For example, one teacher said:

"There is great difficulty in getting permission from parents to allow their children to take part in extra curricula activities."

Another teacher comnted that he had a very skillful high jump student who never competed in any organized competition as he could not get the permission of his family.

Participation of students is also affected by the Jordanian culture. In Jordan, parents are more restricting and do not encourage their children, particularly their daughters, to participate in PE programs especially after school. This may influence the choice of students. Naji [20] found that parents of female students in the Zarqa region encourage their daughters to concentrate on the subjects in which their mark will contribute to the students overall mark in the GSEC examinations at the expense of engaging in physical education activities.

The results correspond with the English experiences where a greater number of male students than female students choose to participate in GCSE PE. The head of the PE department at William Howard School said that:

"A larger proportion of boys (66%) participate than girls (33%)."

However, it should be noted that more girls participate in PE in English schools than in Jordanian schools. English parents appear to have less influence over their child's decision than Jordanian parents. This could be because in Jordan parents assume that there is nowhere to go from PE as it's an entirely practical subject, and should therefore encourage their children in more useful academic subjects. Whereas in England, there

reliability as the researcher returned them to the teachers to check if they were consistent with their perceptions. On this basis, all teachers reported that the transcript matched their views.

- A list of the topic areas covered by the data was constructed, and relevant data were placed under each topic. The number of participants who shared the same perceptions under each heading were calculated.

Findings and Discussions

Part one: Teachers' perceptions

This section discusses the findings related to the PE teachers' views about physical education being available at GSEC level in school in the north part of Jordan. The data showed that all of the PE teachers who were interviewed indicated they would approve of PE being available at GSEC level. The reasons behind these views are presented below in Table 3.

Table 3. Reasons given by teachers to approve PE being available at GSEC

Reasons given for approval of physical education being available at General Secondary Education Certificate	Frequency	Percentage
It would change the attitudes of head teachers, other teachers and parents	22	92%
The curriculum needs to involve theory and practice	23	96%
It would improve students motivation to participate in PE	23	96%
It would facilitate the organization of extra curricular activities	18	75%
It would facilitate the organization of teachers professional development	16	67%
The facilities and budget are already available	14	58%

Changing attitudes of head teachers, other teachers and parents

Many teachers agreed that the availability of GSEC PE would result in changing the attitudes of other teachers, head teachers and parents towards PE. This would be beneficial in many ways. Firstly, if the attitudes of head teachers were altered, it may result in more budget being allocated to the PE department for the purpose of more equipment and other things to facilitate students learning. One teacher said:

> "If PE was available as a GSEC subject, the head teacher would be more supportive and co-operate toward providing equipment and other essentials."

Physical education in England is regarded as a valuable necessary subject respected and budgeted for in an adequate way. In this regard, Barros [17] found that head teachers perceptions have a great influence on the implementation of PE activities such as providing PE with sufficient budget to buy facilities and equipment and offering incentives for high skillful students in PE. The gap between PE staff and teachers of other subjects would lessen if the school was successful in inter and intra school competition as it would be seen as advantageous for the whole school. One of the PE teachers said that:

Thirdly: A case study

This instrument was designed to highlight the English system of PE at the GSEC level. It was chosen, as GCSE PE in English schools is considered a subject of importance and has a high status within the curriculum. Case studies tend to be selective, focusing on one or two issues that are fundamental in understanding the system being examined [16]. While the problems of making generalizations from case studies are acknowledged, it was considered that the study of a single school would provide insights about the English system which could form a basis for some tentative comparisons with the Jordanian system.

Procedures of the data collection and analysis

The following procedures were employed to collect and analyze data related to the questionnaire of the study:

- 322 male and female students in tenth grade were chosen randomly from randomly selected schools in First Irbid, Bani Kananh and Mufraq regions.
- The researcher visited the schools twice for the distribution and collection of the questionnaire. He explained to the respondents that he was available for any further inquiries or assistance.
- 302 questionnaires were collected as the response rate was (94%).
- Numerical values, rating from 1 to 5, were assigned to five potential responses for each item (strongly agree = 5, agree = 4, undecided = 3, disagree = 2, and strongly disagree = 1), negative responses were taken into account as well as positive items.
- The data were analyzed using SPSS computer package, as means and standard deviations were computed.

With respect to collecting and analyzing data derived from the semi-structured interview, the following procedures were conducted:

- The researcher made contact with various schools which had been randomly chosen in order to obtain permission.
- The researcher arranged the interview appointments on the basis of the teachers' convenience.
- The researcher introduced himself to the respondent, then introduced the aims of the study and the purpose of the interview. He told the respondents that their responses would be confidential and stressed that the material would only be used for research purposes.
- The researcher requested permission from the respondents to record the interview on tape.
- The interview questions were directed to the respondents, as they were given an opportunity to talk about each question so that as much information as possible could be attained without restrictions.
- A tape recorder was employed, and each recorded interview was imdiately transcribed for the purpose of the study. Transcripts were examined for

type questions. Response options ranged from 1 to 5 (strongly agree = 5, agree = 4, undecided = 3, disagree = 2, strongly disagree = 1).

In order to guarantee the validity of the questionnaire, it was checked by a group of six judges (four members of PE specialists and two PE supervisors). On the advice of the panel of judges, the items of the questionnaire were reduced to 24 items. To avoid ambiguity, the questionnaire was further validated by another panel of judges who decided that it was capable of collecting the kind of data being sought by the researcher.

To check the reliability of the questionnaire, a random sample of 27 students who were excluded to be from the subjects of the study. Cronbach alpha was used to establish the overall reliability of the questionnaire which was found to be 0.82.

Secondly: Semi-structured interview

This instrument was designed to identify PE teachers' perceptions on the addition of PE at GCSE level in Jordan, the advantages of PE if it was available and the availalbility of school facilities and equipment. It is seen to be crucial in qualitative research because it gives the researcher freedom to probe more deeply and to extend the responses of the respondents [15].

According to this technique, the researcher designed a set of questions in a specific schedule. It consisted of two parts:

1) General information: this was designed to obtain background information about the respondents, for example, teaching experience and gender.
2) Interview questions: this part consists of various questions aimed at achieving the aims of the study. The following specific questions were directed to the subjects of the study:
   - Do the PE teachers agree that PE should be available at GSEC level? if so, how could it be implemented in Jordanian schools?
   - What would be the advantages to the schools and students if it was made available?
   - Do secondary schools have sufficient playground areas and PE facilities to accommodate the availability of PE at the Jordanian GCSE level?

In order to ensure the content validity of the interview questions, the researcher resolved to:

- Specify what they were trying to appraise;
- Prepare the interview questions carefully;
- Validate the questions by expert opinion;
- Carry out the interview in the most suitable and convenient circumstances for the respondents; and
- Remain neutral in their opinions and attitudes when they conducted the interview.

The Limitations of the Study

The limitations of the study were:

- The study is confined to the PE teachers views in Irbid, Bani Kananah, and Mufraq regions.
- The study is restricted to the students views in tenth grade in Irbid, Bani Kananah, and Mufraq schools.
- The teachers' views are restricted to semi-structured interviews which were used as one of the qualitative research techniques.
- The students views were confined to a questionnaire used as one of the quantitative research methods.

Procedures of the Study

The population and sample of the study

The population of the study consisted of 128 PE teachers (66 male and 62 female) who have full responsibility for delivering the PE curriculum to students in secondary school in three educational regions (First Irbid, Bani Kananh and Mufraq). The population of the students consisted of (4936) male and female students. A random sample of 24 PE teachers were chosen for interview, and 322 students were selected to complete the questionnaire of the study. In addition, the case study sample, which was randomly selected, consisted of the head of the PE department in William Howard School England as a representative of 6 teachers who taught PE at GCSE level.

Research design

The quantitative and qualitative approaches were used to investigate the views of PE teachers and students at the tenth grade in Jordanian schools on whether or not they preferred PE to be available at GSEC level. On this basis, the following instruments were used:

Firstly: A questionnaire

This instrument was designed to find out the views of tenth grade students on the availability of PE at GSEC level in Jordanian schools, and was constructed according to the following steps:

1) A comprehensive review of the literature and previous studies concerning the importance of PE in secondary school level timetable such as Assessment and Qualifications Alliance [5], Al-Nhar [11] and Macphail [13].
2) The researcher carried out an initial survey, by asking 56 (30 female and 26 male) students the following question: "Would you like to choose physical education in the General Secondary Certificate Examination? Yes (why), no (why)".

Based on the above steps, the researcher designed items of the questionnaire in the first stages of the design. The questionnaire consisted of 28-item, five-choice, Likert-

programs that incorporate these academic conceptions of the subject. She proposed two levels of programming within this framework: a) the lifestyle program, which will provide sustained activity for all juniors and seniors and would be embedded in a rich knowledge base, and b) the career program, which would allow students who are interested in PE to specialize and receive a more advanced program to prepare them for a career in the field of PE.

Macphail [13] surveyed the views of "pupils' subject choice - higher grade physical education". The research technique used was a questionnaire. The results showed that pupils that had chosen physical education did so through the interest and enjoyment of the subject gained through earlier experiences of school physical education.

The reasons given by the teacher for pupils choosing PE were to fill up their timetable, to have a break from other subjects. The need for the student to take an additional subject in the examination was not frequently stated. Cooper [14] found that the four most frequently given reasons from pupils for choosing physical education were: a) they liked the subject, b) they felt it contributed to physical fitness, c) they liked sport in general, and d) they hoped it may facilitate a career in PE.

Problem of the Study

In the light of the previous review of literature, it is very clear that there is a lack of research in Jordan which has been connected with the establishment of physical education as an examination subject in the General Certificate Secondary Examination. Based on the above, this study was designed to investigate the views of PE teachers and the students at the tenth grade in Jordanian schools on whether or not they preferred PE to be available at GSEC level. Thus, the study aims to:

- Identify the PE teachers' views on the availability of PE at GSEC level in the north part of Jordan.
- Identify the reasons for students selecting or not selecting PE in GSEC level.
- Collect data about the English system of teaching PE at GCSE level as evidence for developing PE at the secondary stage in Jordanian schools.

To achieve the above aims, the study raised the following questions:

1) What are the PE teachers' views on PE being available at GSEC level in schools in the north part of Jordan?
2) How is GCSE PE accommodated and taught at GCSE level in English schools?
3) Would students in the tenth grade choose GSEC PE if it was available and what are their reasons for this choice?

Students may continue at universities, although enrolling in one or another field depends exclusively on the above subject results of Tawjeehi exams. Students do not have the opportunity to select PE as a subject in the GSEC. This leads students to be encouraged by parents and society in general to concentrate on the examination subjects rather than doing PE.

Abdullah [7] emphasized the importance of physical education programs included as school subjects which meet the students' needs and interests. The success in PE may give confidence and assurance in the academic realm if the confidence is treated in a supportive and encouraging way. In Jordan, the General Secondary Education certificate is considered to be the most important stage in determining the student's future in terms of vocational prospects. It can be argued that the school programs which the students can follow should be mainly determined by the students' interests and ambitions. Thus, students should have the opportunities to select what they need to learn and matching with their interest. The place of PE in this process raises questions about the role of PE teachers in assisting and promoting the choices students make. PE teachers who are fully responsible for teaching the PE program should have a clear vision on the status of that program through contact with the school administrators and parents and this should be reflected in the PE program and the advice and guidance offered to students when they are selecting their options or subjects to follow in the GSEC. Thus, the views of teachers and students are seen as a priority.

This attitude displayed by students could be common around the world. In this context, Siedentop says:

> "In too many places physical education exists precariously as a marginal subject in secondary education" [8, p. 69]

It is widely agreed that improvements to the existing physical education programs at a the secondary stage should be made more relevant and attractive to students in order to give physical education a greater status within the educational system. The tailoring of the physical education curriculum and programs to meet the student needs can do much to help the achievement of the aims of physical education within the educational system, but it can also aid the perspectives which are presented to society in general.

According to the educational literature [9, 10], the neglect of PE as a compulsory subject decreases the activity level of the students. Research findings continue to indicate that adolescents activity level decreases with age. In Jordan, Al-Nhar [11] found that head teachers and teachers of other school subjects valued PE less than other academic subjects. PE is taught 45 minutes per week and it is not available as a GSEC option. This may cause a lack of interest within the Jordanian society and amongst students in school. Female students in tenth grade rank PE as the lowest rank among school subjects and male students ranked it second to the lowest. These views contradict the educational perspectives. Vickers [12] argued for an increased emphasis on an academic knowledge base in PE and the provision of a framework for secondary

Physical education can be defined as "the formal inculcation of knowledge and values through physical activity and/or experiences" [4, p. 537]. This definition emphasizes that physical education is a process of holistic development which includes theoretical knowledge and is more than a subject that concentrates purely on practical skills.

Views on the aims and the role of PE in secondary schools differ from country to country. For example, in English schools, PE as a subject was accepted as a vital part of the education for all pupils. It is given a relatively high status in school and curriculum, and individuals are able to pursue studies in this subject as part of award bearing courses. The National Curriculum sets out the minimum amount of subjects that all schools have to teach, but many schools will also offer examination courses, extra-curricular activities, proficiency testing and various other awards [5]. The GCSE subjects in the English school are as follows:

Table 1. The general secondary education certificate subjects in English schools

Compulsory subjects		
English language and literature		
Mathematics		
Science – either as -		
A double award examination (equal to two GCSE'S) that covers biology, chemistry and physics	Or	Separate examination subjects; in biology, chemistry and physics

Optional subjects: Pupils are able to choose at least one subject		
Creative arts:	*Languages:*	Social
Art and Design	French	Business,
Design Technology	German	Economics
Drama		History
Music		Geography
Physical Education		

Table 1 shows the subjects in English schools that are compulsory and the subjects that pupils can choose to follow. This latter group includes PE. In other areas of the world such as the Jordanian education system, PE has a low status where students only have one 45-minute PE lesson a week and PE is not available as a subject at GSEC level. The subjects included in the Jordanian curriculum are shown in Table 2.

Table 2. The general secondary education certificate programs in Jordan as proposed by the Ministry of Education [6]

Subjects	**Scientific**	**Literary**
General cultural	Islamic study Arabic language (normal standard) English language Social and national education	Islamic study Arabic language English language Scientific culture
Specialization requirements		
Compulsory	Mathematics	Arabic language
Optional: pupils choose two subject from	Chemistry Physics Biology Earth and environmental sciences	English language Islamic science Geography History

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 17-34, Riyadh (1427H./2007)

Physical Education Teachers and Students Perceptions regarding the Inclusion of Physical Education Subject in the General Certificate of Secondary Education in Jordan

Eid M. Kanan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Faculty of Education, Yarmouk University,
Irbid, Jordan

(Received 18/11/1426H.; accepted for publication 19/3/1427H.)

Abstract. The purpose of this study is to determine the views of teachers and students on establishing physical education in general secondary certificate examination. Two main areas were investigated: the views of PE teachers, and the students' perceptions of selecting or not selecting PE as an examination subject. Information was obtained from an English school on the logistics of implementing GCSE PE and compared with data gathered from Jordanian schools. Semi-structured interviews and questionnaires were used. The study indicated that PE would be preferred as a GCSE option by Jordanian PE teachers. The main reasons for this were changing the attitudes of Jordanian society, motivate students in pursuing healthy lifestyle as well as providing some professional development for the teachers themselves. The study also showed that if students had negative experiences of PE in the first three grades, they will likely continue to have a negative perception of it through out their school career.

Background of the Study

Physical education (PE) is considered to be an important part in the general education process. UNESCO [1] asserted that every education system must give physical education an appropriate place to strike a balance and strengthen the links with learning in the classroom. This definition does not consider PE as a footnote or an addition to academic programs or something to occupy the pupil's leisure time. It emphasizes that physical education has to have a fixed place in the school timetable and it is seen as one of the only subjects which offers the opportunity for students to improve their physical fitness, develop physical and social skills, and gain a knowledge which is not included in other areas of the curriculum [2, 3].

استخدام معالج الكلمات لتعليم الكتابة لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الملك سعود

علي فرحان أبوصعيليك

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٩/٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي هو اختبار فاعلية برنامج معالج الكلمات لمساعدة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تعلم مهارة الكتابة ومعرفة موقف أفراد عينة الدراسة من استخدام الحاسب الآلي في تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية. تم إجراء الدراسة في معمل التعليم الإلكتروني التابع لقسم اللغة الإنجليزية وآدابها بكلية الآداب في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين حسب معدلاتهم: مجموعة تجريبية درست مهارة الكتابة بالطريقة المحوسبة، ومجموعة ضابطة درست المهارة نفسها بالطريقة التقليدية. قام أفرد المجموعة التجريبية بالعديد من التطبيقات العملية في الكتابة باستخدام الحاسوب مثل البحث عن الأخطاء وتصحيحها. تم عمل اختبار لمعرفة أثر البرنامج المستخدم، وتم أيضا إجراء استفتاء لمعرفة آراء المجموعة التجريبية في تعليم الكتابة باستخدام الحاسوب. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي درست مهارة الكتابة بالطريقة المحوسبة حققت نتائج أفضل في امتحان الكتابة من المجموعة الضابطة التي درست المهارة نفسها بالطريقة التقليدية، كما تبين أن أفراد المجموعة التجريبية يرون أن استخدام الحاسب الآلي هو أسلوب فعال لتعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية. أخيرا خلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن استخدام برنامج معالج الكلمات له أثر إيجابي على تعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية.

Appendix

Survey: Computer-aided Writing (Results)

Dear Student,
Please circle the number about how you feel.

1 = Strongly Agree, 2 = Agree, 3 = Disagree, 4 = Strongly Disagree

No	Statement	1	2	3	4
1	The computer provides me with more feedback about my errors and mistakes.	50%	30%	15%	5%
2	Using the computer in the writing class encourages me to spend more time working on my papers than when I write with a pen.	10%	70%	15%	5%
3	When I use word processing on the computer, I am more careful about grammar.	20%	60%	15%	5%
4	I can think of more ideas for my writing when I use the computer.	30%	60%	10%	0%
5	I like using word processing better than other ways to write in English.	30%	55%	15%	0%
6	When I use word processing on the computer, I pay more attention to what I am writing.	25%	65%	10%	0%
7	I feel I have learned more about writing in English from this class than I have from other English classes I have taken in which the computer was not used.	20%	70%	10%	0%
8	When I write using the computer, I pay more attention to punctuation.	30%	60%	10%	0%
9	When I use word processing on the computer, I am more careful about style.	85%	10%	5%	0%
10	I am not worried that it will take me longer to learn to use the computer than other students.	85%	5%	10%	0%
11	I think using the computer in writing class is interesting.	55%	40%	5%	0%
12	The computer-aided writing helps me in developing self-reliance skills, problem-solving strategies, and critical thinking abilities.	60%	35%	5%	0%
13	I pay more attention to choosing the right word when I use the computer.	25%	70%	5%	0%
14	I would recommend that other students learn to use word processing for writing their papers in English.	20%	70%	10%	0%
15	I would like to take another writing course if I could use the computer.	25%	65%	10%	0%
16	I get better scores on papers I have written using the computer.	20%	65%	15%	0%
17	It was easy to learn how to use the computer.	35%	50%	10%	5%
18	I can change my papers more easily and more often when I use word processing than when I write with other ways.	10%	60%	30%	0%
19	I plan to continue using the computer to write my papers after this class is finished.	20%	60%	15%	5%
20	The computer-aided writing helps students interact and work together, which helped them in improving writing.	70%	25%	5%	0%
21	I pay more attention to spelling when I use the computer.	50%	40%	10%	0%
22	The feeling in the class is friendly and the students in this class help one another.	45%	50%	5%	0%
23	Using word processing makes me less worried about writing because I know I can edit my writing easily.	5%	65%	30%	0%
24	I use word processing more than any other way to write papers for my class.	20%	60%	20%	0%
25	I think I write longer papers using the computer.	25%	65%	5%	5%
26	I do not get nervous in the computer-writing class.	5%	90%	5%	0%
27	I can easily use the non-linear method when I use the computer.	20%	70%	10%	0%
28	I feel I get more individual attention from the teacher in the computer-writing class than I do in other, non-computer-writing classes.	15%	70%	15%	0%
29	I pay more attention to organization when I use the computer.	25%	65%	10%	0%
30	I am happier with my papers when I write using the computer.	25%	70%	5%	0%
	Frequency	**960**	**1670**	**340**	**30**
	%	**32.0**	**55.67**	**11.33**	**1.0**

[8] Neu, J. and Scarcella, R. "Word Processing in the EFL Writing Classroom." In: P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practices*. New York: Newbury House, 1991.

[9] Phinney, M. "Computer-assisted Writing and Writing Apprehension in ESL Students." In: P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practices*. New York: Newbury House, 1991.

[10] Brady, L. "Overcoming Resistance: Computer in the Writing Classroom." *Computers and Composition*, 7, No. 2 (1990), 21-33.

[11] Nash, T.; Hsieh, T. and Chen, S. "An Evaluation of Computer-aided Composition." In: S. Chang, D. Tseng and B. Hwang (Eds.), *A Collection of Papers Presented in the Sixth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei, Taiwan: The Crane, 1989.

[12] Johnson, M. "Word Processing in the English as a Second Language Classroom." In: J. Hoot and S. Silvern (Eds.), *Writing With Computers in the Early Grades*. New York, NY: Teachers College Press, 1988.

[13] Phinney, M. and Mathis, C. "ESL Student Responses to Writing with Computers." *TESOL Newsletter*, 24, No. 2 (1988), 30-31.

[14] Herrmann, A. "An Ethnographic Study of a High School Writing Class Using Computers: Marginal, Technically Proficient, and Productive Learners." In: L. Gerrard (Ed.), *Writing at Century's End: Essays on Computer-assisted Composition*. New York, NY: Random House, 1987.

[15] Daiute, C. "Can the Computer Stimulate Writer's Inner Dialogues?" In: W. Wrench (Ed.), *The Computer in Composition Instruction*. Urbana, IL: NTCE, 1984.

[16] Warschauer, M. "Computer-assisted Language Learning: An Introduction." In: S. Foots (Ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996.

[17] Cooper, M. and Selfe, C. "Computer Conferences and Learning: Authority, Resistance, Internally Persuasive Resources." *College English*, 52, No. 8 (1990), 847-873.

[18] Greenfield, R. "Collaborative E-mail Exchange for Teaching Secondary ESL: A Case Study in Hong Kong." *Language Learning & Technology*, 7, No. 1 (2003), 46-70.

[19] Cobine, G. "Studying with the Computer." *ERIC Digest: http://www.askeric.org*, 1997.

[20] Gousseva, J. "Crossing Cultural and Spatial Boundaries: A Cybercomposition Experience." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Gousseva-CyberComp.html)*, 4, No. 11 (1998).

[21] Stevens, V. "Language Learning Techniques Implemented through Word Processing." *http://www.netword.com/esl_home*, 1999.

[22] Cunningham, K. "Integrating CALL into the Writing Curriculum." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting)*, 6, No. 5 (2000).

[23] Hulstijn, J. "The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Ongoing Studies." *Language Learning & Technology*, 3, No. 2 (2000), 32-43.

[24] Hegelheimer, V.; Mills, D.; Salzmann, A. and Shetzer, H. "World Wide Web Activities that Work (and Why!)." *International Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Chicago, Illinois, http://deil.lang.uiuc.edu/resources/Tesol/WWW_Activities.html, 1996.

[25] Ong, K. "Website of Collaborative Projects: Operation Oceanwave II." *http://geocities.com/Athens/Olympus/5276/tps.htm*, 2000.

[26] Cohen, M. and Riel, M. "The Effect of Distance Audiences on Students." *American Educational Research Journal*, 26, No. 2 (1989), 143-159.

[27] Cononelos, T. and Oliva, M. "Using Computer Network to Enhance Foreign Language/Culture Education." *Foreign Language Annals*, 26 (1993), 234-252.

[28] Gayle, V.; Davidson, Sh.; Nowlin, B. and Lanouette, M. "Do Multimedia Lesson Structure and Learning Styles Influence Undergraduate Writing Performance?" *College Student Journal*, 36, No. 1 (2002), 12-20

[29] George, N.; Bourret, R. and Nelson, R. "Computer-aided Writing: An Emerging Field." *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)*, 20, No. 1 (1992), 73-80.

[30] Gu, P. "Effects of Project-based CALL on Chinese EFL Learners." *Asian Journal of English Language Teaching*, 12 (2002), 195-210.

[31] Bloom, A. "An Anxiety Management Approach to Computerphobia." *Training and Development Journal*, 39, No. 1 (1985), 90-94.

This study proved that most of the members of the experimental group found it easy to use the computer in learning the skill of writing. This is in contrast with what was reported by other studies. For instance, Bloom [31] found that one of the disadvantages of computer-based instruction was the difficulty that students faced in using the computer programs. Bloom's study, however, was written more than 20 years ago, a period during which CALL has improved greatly.

Conclusion

The findings of the study showed that the word processor has an effect on the process of teaching and learning the skill of writing. EFL learners have a facility that provides a chance for self-learning, which helps them to be more independent on teachers. They are also able to discover and correct their errors because the word processor enhances language learning, makes writing more organized, and aids in the mechanics of language. Not only can students use the word processor in the classroom under the control of the teacher, but they are also able to utilize it anywhere or anytime outside the classroom.

It has also become possible for EFL learners to use a wide range of word processor-based activities and applications such as checking grammar, style, and spelling errors, editing texts, and using punctuation marks. By using these practical language-learning activities, it has become possible to practice the sub-skills of writing in convenient contexts. The use of instructional software in a friendly non-threatening atmosphere encourages the use of the language skills as writing.

Finally, it can be concluded that EFL learners' performance in writing improves a lot through using word processors compared with the traditional procedures, techniques, activities, and methods used by EFL teachers. Some points for further research may include the following: using techniques like individual and cooperative learning in computer-aided writing, using TELL facilities such as email and chat in writing, and finding the effect of using different types of word processors on students' achievement.

References

[1] Huss, S. "Using Computers with Adult ESL Literacy Learners." *ERIC Digest: http://www.askeric.org*, 1990.

[2] Heinich, R.; Michael, M.; Russell, J. and Smaldino, S. *Instructional Media and Technologies for Learning*. 5th ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1996.

[3] Brierley, B. and Kemble, I. *Computers as a Tool in Language Teaching*. New York: Ellis Horwood, 1991.

[4] Holmes, M. "Marking Student Work on the Computer." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Holmes-ComputerMarking)*, 2, No. 9 (1996).

[5] AbuSeileek, A. *Designing a CALL Program for Teaching Writing to Jordanian EFL Learners and Its Effect*. Amman: Amman Arab University, 2004.

[6] Adair-Hauck, B.; Willingham-McLain, L. and Youngs, B. "Evaluating the Integration of Technology and Second Language Learning." *CALICO Journal*, 17, No. 2 (1999), 269-306.

[7] Warden, C. "Coping with 500 EFL Writing Students in Taiwan." *TESOL Matters*, 5, No. 2 (1995), 11.

2) Most of the subjects in the experimental group (85%) believed that the word processor helped them to improve the skill of writing (20.0% of them (frequency = 4/20 students) strongly agreed and 60% (frequency = 12/20 students) agreed). The other 15% (frequency = 3/20 students) did not agree that the computer-writing class was helpful.

Members of the experimental group benefited a lot from computer-mediated learning. This is attributed to the instrument program used in the study which is accessed with a huge amount of linguistic information. It enabled the students to learn different sub-skills of writing, like grammar, spelling, style, and punctuation. Furthermore, the linguistic information in the program is arranged in an-easy-to-use manner which allows the user to process it in a straightforward way.

This is in harmony with what was reported by other studies. For instance, Gayle, Davidson-Shivers, Nowlin and Lanouette [28] found that the computer-writing lesson was easy to follow, the subjects enjoyed it, and the computer helped them with their writing. Similarly, George, Bourret and Nelson [29] said that students were amazed at the amount of linguistic information made available to them by the computer, and were happy and excited about the ease of finding and incorporating information, using computer-aided writing facilities.

3) Nearly all the subjects in the experimental group (95%) thought that the computer-aided writing course assisted them to interact and work together, which was helpful for them in improving the skill of writing (70% of them (frequency = 14/20 students) strongly agreed and 25% (frequency = 5/20 students) agreed). The rest of the students (5%) (frequency = 1/20 students) believed that the computer-writing class did not enhance interaction and improve the skill of writing.

The use of computer-assisted writing in this study created an interesting and non-threatening atmosphere which motivated the student to depend on himself and work with other students to do many computer-based activities like editing his classmates' writing. This also created an atmosphere of cooperation among the subjects who could work together via chatting to write about a certain topic. They could also exchange viewpoints and receive new ideas about the subjects they discussed. Gu [30] reported that computer-assisted writing projects enabled students to interact in authentic situations with a variety of audiences, increase their levels of linguistic input and output, and enhance motivation for working and willingness to learn collaboratively.

4) The majority of the subjects in the experimental group (85%) thought that it was easy for them to use the computer in learning the skill of writing (35% of them (frequency = 7/20 students) strongly agreed and 50% (frequency = 10/20 students) agreed). The other 15% found it difficult to use the computer for learning the skill of writing (10% (frequency 2/20 students) of them disagreed and 5% (frequency 1/20 students) strongly disagreed).

Table 1.

Method	Number	Mean	Std. Deviation
Computerized	20	7.36	2.89147
Traditional	16	5.44	3.22364

As can be seen from the table above, the results of the study indicated that the members of the experimental group achieved better results in the writing test (mean scores = 7.36) than their counterparts in the control group did (mean scores = 5.44). This is in harmony with the previous studies about computer-assisted writing which reported that the computer was an effective tool for teaching language skills like writing (see, for instance, Hegelheimer, Mills, Salzmann and Shetzer [24]; Ong [25]). This is also in line with what was reported by other studies (Cohen and Riel [26]; Cononelos and Oliva [27]) which found that the computer improved the skill of writing.

It is possible to account for this finding in the following way:

1) The subjects in the experimental group studied in a relaxed atmosphere, which was motivating for critical thinking and supportive for using problem-solving strategies.

2) They had an access to extra facilities like grammar and spelling checkers which were found to be helpful for them.

3) Members of the experimental group became more dependent on themselves when they used electronic interaction.

4) The use of word processor in the classroom opened new prospects for the subjects, which motivated them for doing extra activities outside the classroom.

As to the attitude of the experimental group towards using computer-assisted writing, the results of the study revealed that members of the experimental group generally had a positive attitude towards computer-aided writing. The following is a summary of the results of the most important items in the questionnaire:

1) The majority of the members of the experimental group (87.67% (frequency = 26.3/30 items)) had a positive attitude towards computer-aided writing (32.0% of them (frequency = 9.60/30 items) strongly agreed and 55.67% (frequency = 16.70/30 items) agreed). However, the other 12.33% (frequency = 3.7/30 items) had a negative attitude towards computer-aided writing (11.33% (frequency = 3.4/30 items) disagreed and 1.0% (frequency = 0.3/30 items) strongly disagreed).

This is in line with other studies (Neu and Scarcella [8, p. 169]; Phinney [9, p. 208]; Daiute [15, p. 37]) which stressed that the majority of students had a positive attitude towards computer-aided writing because it was useful, enjoyable, and comfortable.

The word processor-based facilities were also used as effective tools for evaluating and diagnosing students' writing. One of these facilities, "Comment", was utilized by the instructor to mark the subjects' works. This facility was functional in helping the instructor in diagnosing errors and providing feedback about them. Members of the experimental group also used the word processor in finding as well as correcting grammar, style, and spelling errors. By clicking "F7" button, then "Resume," a new screen appears. It contains pieces of information about the rule that has been violated, illustrative examples, and suggestions for the user about the correct form. Members of the experimental group also used the non-linear approach in writing. Finally, the subjects in the experimental group utilized the chat facility to discuss different topics and exchange viewpoints about them. The word processor helped them to create an atmosphere of interaction and collaboration, and become more self-reliant, depending on the electronic instruments.

Data analysis

Data in the survey questions about the level of difficulty of language skills were calculated and analyzed. Means of scores of the survey questions were then found using the percentage method. Similarly, means of scores of the study subjects in the English language courses in the first semester were found using *Excel*. The subjects were then distributed into two groups according to their means, which was 2.8/5 for each group. Means of scores for the questionnaire items would be found and the resulting data would be analyzed using the percentage method via *Excel*. Moreover, the answer papers would be corrected by two independent examiners after conducting the test in order to insure the reliability of the scorer. If there was a big difference in evaluation (more than 10%), the paper would be given to a third evaluator and the mean score would be taken as the mark of the student.

The study had one independent variable: method of teaching, computerized or traditional. There was also one dependent variable, achievement of the study subjects. The description of the properties of the variables included in the study, means and standard deviations, and an independent-samples t test would be made to find if there were any differences between the results of the experimental and control groups using *SPSS*.

Results and Discussion

An independent-samples t test was run to find if there were any significant differences between the results of the experimental and control groups in the writing test. A t value of 7.960 was obtained which was found to be significant at $P < 0.05$ level. The table below shows the description of the properties of the variables included in the study and means and standard of deviations.

Procedure

The survey questions were given to the subjects of the study in different classes. They were asked to answer the two questions about the most difficult language skill to learn. Likewise, 10 professors of linguistics were requested to answer two questions about the most difficult EFL skill to teach. The researcher stated the aim of the survey for the subjects. After answering the survey questions, the papers were collected and the answers were analyzed.

At the beginning of the course, the instructor gave an introductory lesson about CALL in general and the use of word processor for teaching the skill of writing to the experimental group. Members of the experimental group were trained on using the word processor for learning the skill of writing. They were divided into small heterogeneous groups or pairs to enable the weak students to benefit from their classmates. Members of the experimental group used the word processor for many applications in writing like exercises, checking and correcting errors and getting feedback about them, editing texts, and making electronic linguistic interaction. At the end of the semester, a test was made to find the effect of the CALL method for teaching the skill of writing, and members of the experimental group were asked to fill out the questionnaire. The aim of the questionnaire was stated. Students were given enough time to fill the forms (an average of 20 minutes). The instructor answered students' enquiries about the questionnaire items.

On the other hand, members of the control group were divided into small heterogeneous groups so that the weak student might benefit from their classmates. They studied the components of the paragraph, and received training on how to write different kinds of paragraphs like the descriptive paragraph. They were also provided with a checklist to edit peers' writing. They were asked to analyze paragraphs into their components, and find and correct errors. Moreover, they were trained on how to use punctuation marks correctly. Members of the control group also used different strategies in writing such as brainstorming. At the end of the semester, a test was administered to find the effect of using the traditional method for teaching the skill of writing to the control group.

Computer-based methods and activities

The word processor was used in presenting several language learning techniques on the low-tech level such as finding the missing word, filling spaces with suitable words, and searching words. Members of the experimental group used the word processor for finding out lexical relations like synonyms. In addition, *Word 2003* was used for writing and designing exercises and quizzes followed by feedback. Ready formats and templates for preparing tests were employed in this study. For instance, from the site http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting, the file *m-template.txt* was downloaded and uploaded into the word processor. The header of information was edited to show the name and the test title, and write the questions. The questions that were dealt with through this program were "true or false," "fill in the blank," and "multiple choice."

reading, or writing?" and "Why?" The other part also consisted of two questions for the professors. They were "What is the most difficult EFL skill to teach, listening, speaking, reading, or writing?" and "Why?"

Both the experimental and control groups used *Great Paragraphs* by Folse, Muchmore-Vokoun, and Solomon, 1999, a textbook used for teaching paragraph writing course. The course aims at introducing the basic concepts of paragraph writing, unity, and coherence, and giving practice about the types of paragraphs like the descriptive and narrative paragraphs. Members of the experimental group also used the word processor for editing texts, checking errors, finding related words, chatting, and doing exercises and quizzes. *Word 2003* software that is integrated into *Microsoft Office 2003* was used by the experimental group. Members of the control group also had an access to the linguistic material available in the word processor like the dictionary and the grammar and style rules, but in a traditional way.

To answer the first question of the study, a test was conducted for the experimental and control groups. It was given to two professors of linguistics in the field to check its suitability to the aims of the course, content, and clarity of instructions. They suggested introducing different types of questions like editing a text, analyzing a paragraph into its components, and rewriting sentences. Their comments and suggestions were taken into consideration. The test was several times field-tested. The internal consistency of Cronbach's alpha reliability for the test instrument was determined to be 0.80 which is statistically accepted. The students' papers were corrected according to the following five criteria: coherent and clear ideas, grammatical rules, correct spelling, mechanics and organization, and effective use of vocabulary. Between 15-25% of the total mark was allocated for each of these items.

To answer the second question of the study, the questionnaire made by Cunningham [22] was adopted. The questionnaire originally consisted of 38 items, but it was modified to suit the study. The questionnaire was given to the same two professors. They were requested to check the suitability of content and clarity of instructions. They suggested introducing items such as using the non-linear method via computer and checking style, spelling, and punctuation errors. They also suggested deleting eight items, as they were not necessary. Their suggestions and comments were considered by the researcher. The items of the questionnaire were reduced to 30 statements with which the student had to strongly agree, agree, disagree, or strongly disagree. The rubrics at the beginning of the questionnaire were clear and asked the student to circle the choice about how he felt about the statement (see the survey in Appendix). A pilot study was conducted to check that the statements of the questionnaire were suitable. To insure the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha reliability was determined to be 0.86 which is high from the statistical point of view.

Cunningham [10] conducted a study about the usefulness of word processor for learners. Analysis of the data showed that students found the computer-based writing class to be challenging and comfortable. The students believed that word processing helped them to improve their performance in writing. They also reported that using the word processor benefited them in concentrating their attention on certain aspects of their writing such as grammar, word choice and organization. The results that were reported by Cunningham indicated that the word processor was positive and contributed to improve writing abilities by increasing willingness to write and revise, and sharing ideas with others.

Having reviewed related literature about the use of word processor for teaching and learning the skill of writing, the researcher notes that there is a dearth of CALL investigation studies (Hulstijn [23]) and lack of research oriented CALL articles (Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6]). Few studies are also based on applied work; others are theoretically oriented and glorify the use of technology for teaching EFL skills such as writing. This study, however, is based on an experimental work to test the effect of using word processor on the development of students' performance in writing. Furthermore, it investigates the students' opinions of computer-aided writing. The present research is also, to my best knowledge, the first study about the use of word processor in Saudi Arabia for teaching the skill of writing to EFL learners.

Methodology

Setting and context

This study was conducted in the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University during the second semester of the academic year 2004/2005. The experimental group studied in the E-learning Language Laboratory which has 40 PCs connected with local and global networks. The PCs in the laboratory are provided with the most up-to-date CALL software packages, such as *Word 2003*.

Subjects

The population of the study consisted of 85 freshmen in the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University for the academic year 2004/2005. The sample of the study involved students of the paragraph writing course. They were distributed into two groups, according to their GPA and the pre-test in English language courses in the first semester. The experimental group consisted of 20 subjects, and the control group of 16 ones. Moreover, 85 freshmen and 10 professors of linguistics in the department participated in answering the survey questions about the level of difficulty of learning/teaching EFL skill, listening, speaking, reading and writing.

Instruments

A survey was designed by the researcher to find the most difficult EFL skill to learn/teach. It contained two parts. The first one consisted of two questions for the students. They were "What is the most difficult EFL skill to learn, listening, speaking,

countable and uncountable nouns. Similarly, this article is based on using a software instrument which is equipped with facilities for providing users with feedback about various linguistic errors.

Gousseva [20] conducted a study about a computer-aided writing class. Students were divided into small groups who interacted via computer. The aim of the study was to investigate the students' attitude towards using computer-mediated language learning. Gosusseva found that students' attitude towards CALL was usually positive because they could see different viewpoints and improve the skill of writing. She also said that students felt more comfortable in the CALL environment. She concluded that students of the 101 writing section focused on the role of computer-based facilities that were used in the writing class as means to increase interaction and share ideas with each other, while the 107 students stressed the importance of computer-based facilities that were used in the writing class as additional tools to practice English.

Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6] studied the effect of using technology enhanced language learning (TELL) on the performance of college-level students in writing. The sample of the study consisted of two groups, the experimental group and the control group. Both were taught by the same instructor, textbook, and ancillary materials, but the experimental group also participated in TELL activities. The results that the authors reported indicated that the experimental group performed better than the other group did in the skill of writing. The findings of the study also showed that it was feasible and in fact desirable to integrate computer-based instruction into learning and teaching language.

Stevens [21] recommended using the computer for learning/teaching the skill of writing. He believed that the word processor had a positive effect on the development of students' achievement in writing. He designed several word processor-based exercises and activities, and suggested the following to be used in the computer-writing class:

- Finding the missing word and writing it.
- The use of search and replace letters in a certain text.
- Double clicking a word, cutting it, and asking a student to paste it in the correct place.
- Editing: the teacher presents a text with errors, and students work individually or cooperatively (in groups or pairs) to revise it.
- Sentence completion: the teacher gives students a number of open-ended sentences or cloze exercise to complete.

1) What is the effect of the method of teaching on the achievement of the subjects in the writing tasks of the experimental group which studied via computer and the control group which studied in the traditional method?

2) What is the attitude of the subjects in the experimental group towards using computer-aided writing?

Definition of Terms

EFL: English as a Foreign Language.

Writing: writing a text of one paragraph (10-15 sentences) using the macro and micro skills of writing.

Word processor: a computer program used for editing texts, checking and correcting grammar, style, and spelling errors.

Limitations of the Study

Word 2003 was used in this study for editing texts and checking errors by members of the experimental group. Therefore, the results of the study are restricted to using *Word 2003*, and some of the findings may be applicable to the earlier versions of this facility or other word processors. The results cannot be generalized beyond this tool or similar populations.

Related Literature

Many studies reported that CALL is useful for EFL learners, and learners generally have a positive attitude towards using technology for learning language skills like writing because technology has a positive impact on the learning/teaching process (Warden [7]; Neu and Scarcella [8, p. 169]; Phinney [9, p. 201]; Brady [10]; Nash, Hsieh and Chen [11]; Johnson [12, p. 107]; Phinney and Mathis [13]; Herrmann [14, p. 75]; Daiute [15, p. 37]). In addition, many researchers stressed that CALL improves the skill of writing (Warschauer [16, pp. 16-18]) and facilitates communication and interaction between learners (Cooper and Selfe [17]). Several studies also suggested that students have a positive attitude towards computer-aided writing. Greenfield [18], for instance, reported that students enjoyed the CALL class and made significant progress in writing.

Cobine [19] found that the computer has a good effect on the improvement of the skill of writing. Learners could conceivably experiment with phrase and sentence structure, and practice rhetorical grammar through using computer linguistic functions. Computer tutorials offered them grammatical choices and then provided immediate feedback on structures, like sentence structure, subject-verb agreement, and the use of

know the most difficult EFL skill to learn/ teach. He asked 85 freshmen in the Department of English and Literature, College of Arts, King Saud University about the most difficult EFL skill to learn. More than 67% of them said that it was writing, and most of them (70%) attributed this to using unsuitable methods and techniques for teaching the skill of writing. Similarly, the researcher asked 10 professors of linguistics in the department about the most difficult EFL skill to teach, and most of them (60%) said that it was writing and stressed the need for developing approaches, methods, and techniques for teaching EFL skills like writing in a more feasible way.

The present study introduces CALL approach for teaching EFL learners. It is based on a computer-assisted writing course, paragraph writing, which is based on the use of the word processor. Involving EFL learners in electronic functional communicative experiences motivates them to learn and use English in their daily lives. Moreover, Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6] pointed out that students who use the computer in learning the skill of writing are usually able to improve editing and writing skills more significantly than other learners do because they have an access to feedback about their errors in grammar, style and spelling. This study also introduces different word processor-based applications and activities for teaching the skill of writing.

Importance of the Study

To the researcher's best knowledge, this is the first study in Saudi Arabia about using the word processor for teaching the skill of writing to EFL learners. The results might be useful for different groups of people for different reasons. Firstly, the study would be useful for instructors because it might provide them with the different applications of the word processors. Secondly, the study might be helpful for EFL learners, as it would shed light on the different uses of the word processor and its benefits for them. Finally, this study can be of great support for curricula designers, as it might list a number of the functions of word processors, and their applications for EFL learners.

Purpose of the Study

The study aimed at achieving the following goals:

1) Exploring the effect of using word processor on the development of EFL learners' performance in writing.
2) Investigating the students' attitude towards computer-aided writing.

Questions of the Study

This study was conducted on two groups: an experimental group that would be taught by the computerized method, and a control group that would be taught by the traditional method. It was concerned with answering the following questions:

practice, tutorial, simulations and games, problem solving, word processing, and databases and spreadsheets (for workplace literacy exposure). Moreover, digital video and audio software, animated graphics, and Internet-based programs are in use. This is in addition to other newer technologies used in instructional software, including interactive videodiscs, hypermedia, and other forms of multimedia that are constantly being explored and expanded (see Heinich, Michael, Russell and Smaldino [2, pp. 17-34] for more information).

The word processor is a computer program used for editing texts, and checking and correcting writing errors. It is the most useful type of all computer programs. Brierley and Kemble [3, p. 17] described it as the most enabling and beneficial of all the computer software. This study is about testing the effectiveness of using the word processor with EFL learners through using different types of computer-based activities. It should be stressed that a number of pre-conditions and prerequisites have to be present in the educational situation when the word processor is used for teaching writing:

- The availability of suitable software and compatible hardware.
- The qualified instructional staff that are able to use instructional software properly.
- Students with willingness and at least minimal skills in using computers.
- A suitable computer-assisted writing syllabus.

Brierley and Kemble [3, p. 33] indicated seven major applications for the word processor in writing: formatting, cutting and pasting, insertion and deletion, search, editing up, editing down, and editing across. These functions can be performed through the following facilities that *Word 2003*, the word processor which is used in this study, has: "Edit", "View", "F7", and "Format." Each of these facilities has other sub-functions which enable the user to do different tasks of editing texts.

In an article titled *Marking Student Work on the Computer*, Holmes [4] presented his software for marking students' writing. He developed tools to mark and annotate written assignments quickly and clearly using word processors. He developed macros and templates for *Word* and *WordPerfect 6.1* for *Windows*. They can be downloaded from links in the article (See Download MS Word 7 Zipfile, and Download WordPerfect 6.1 Zipfile). This was useful to the subjects of the present study as they could get electronic marked documents with the types of errors they made, suggested correct forms, and feedback about their errors.

Problem of the Study

EFL learners face many difficulties in learning language skills such as listening, speaking, reading, and writing (AbuSeileek [5, p. 7]). At the beginning of the second semester of the academic year 2004/2005, a survey was conducted by the researcher to

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-15, Riyadh (1427H./2007)

The Use of Word Processor for Teaching Writing to EFL Learners in King Saud University

Ali Farhan AbuSeileek
Assistant Professor, Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 8/9/1426H.; accepted for publication 21/2/1427H.)

Abstract. This study aimed at exploring the effect of using word processor on the development of EFL learners' performance in writing and investigating their attitude towards computer-aided writing. It was conducted at the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University during the second semester of the academic year 2004/2005. The sample of the study was divided into two groups: the experimental group which studied writing via word processor in the E-learning Language Laboratory, and the control group which studied the same skill in the traditional method. Several computer-based techniques, methods and activities like checking errors were used to achieve the goal of the study. A test was made to find the effect of the experiment. Moreover, a survey was conducted to investigate the students' attitude towards computer-mediated writing. The results of the study indicated that the experimental group achieved better results in the writing test than the control group did. The study also revealed that members of the experimental group had a positive attitude towards using computer-based writing. Finally, the study concluded that the use of word processor was a functional method for teaching the skill of writing.

Introduction

In the last two decades, the microcomputer has become an important tool of learning. The use of computers by non-native speakers has become vital in learning English as a Foreign Language (EFL). Researchers and practitioners now realize the important role that computers play in learning and teaching English as a second or foreign language and look for effective ways to integrate them into various types of English language courses. Several computer-aided approaches, methods and techniques have been presented. Many computer-based programs like word processor have also been used for teaching different language skills including writing.

Many types of software are now used in computer-assisted English language learning (CAELL). Huss [1] classified them into the following e-products: drill and

Contents

Contents

Page

English Section

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-34 Eng., 611-1074 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

Journal of
King Saud University

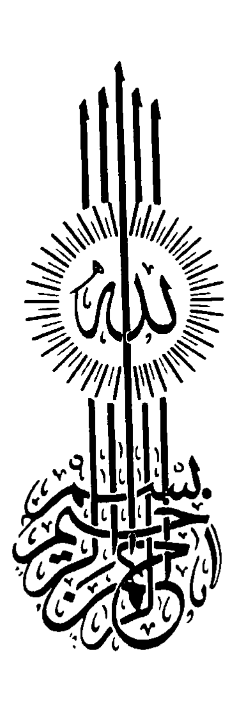
Volume 19

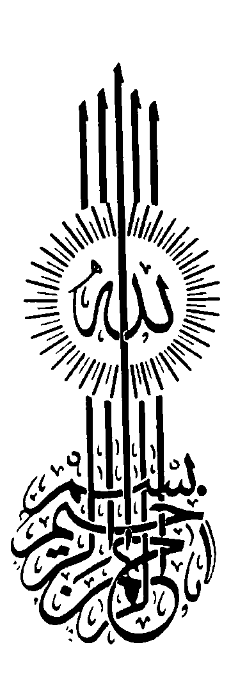
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1427
(2006)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia




الله
بسم الله الرحمن الرحيم

•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-34 Eng., 611 - 1074 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

ISSN 1018–3620



Journal of King Saud University

Volume 19

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1427 (2006)



King Saud University

Academic Publishing and Press